

# Allgemeiner Teil

Daniel Goldmann

## Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität

### Zusammenfassung

Als zentrales Merkmal der Berufskultur von Lehrkräften wurde wiederholt der hohe Autonomieanspruch in der Unterrichtsdurchführung wie auch bei Entscheidungen über seine organisationale Rahmung hervorgehoben. Zur Erklärung dieses Anspruchs wird eine unter den Lehrkräften herrschende Kollegialität angeführt, die eine Einmischung in den jeweils anderen Unterricht vor inkompetenten oder unsachgemäßen Einflüssen verhindere und ermögliche, die „endemischen Unsicherheiten“ (Lortie) des Lehrer\*innenberufs zu bewältigen. In Anschluss an die bisherige Theoriebildung und Forschung zu diesem Aspekt der Berufskultur werden zwei Erweiterungen formuliert. Zum einen präsentiert der Beitrag ein (meta-)theoretisches Begriffsangebot zur Erforschung der Kollegialität unter Lehrkräften. Zum anderen wird die Praxis der Kollegialität und damit die Gewährung und Durchsetzung von Autonomie zum Forschungsgegenstand gemacht. Die rekonstruierten Daten verdeutlichen nicht nur gängige Praxisformen der Kollegialität in Schulen, sondern verweisen des Weiteren darauf, dass Kollegialität zwar auch als Ausdruck von Profession verstanden werden kann, gleichzeitig aber die Gefahr besteht, dass darüber individuelle Professionalisierungsdefizite verdeckt und nicht über eine professionsinterne ‚Qualitätssicherung‘ bearbeitet werden.

*Schlagwörter:* Lehrerautonomie, Kollegialität, Geselligkeit, Professionalität, Lehrerinteraktion, Konflikte, Gruppendiskussion, Organisation

### Among teachers. On the relation of collegiality and professionalism

As a central characteristic of the professional culture of teachers, the claim of high autonomy in teaching as well as in decision-making about its organizational framing was repeatedly emphasized. This claim is often explained by a collegiality among teachers, which prevents interference in the other classes from incompetent or improper influences, and enables to deal with the “endemic uncertainties” (Lortie) of the teacher’s profession. Following the development in theory and research on this aspect of professional culture, two extensions are formulated. First, a (meta-) theoretical term is used to study collegiality among teachers. Second, the practice of collegiality and thus the granting and enforcement of autonomy is made a subject of research. The reconstructed data show not only common forms of practice of collegiality in schools, but also point to the fact that collegiality can on the one hand be an expression of profession, but on the other hand there is a danger that it helps to hide individual deficits of the teacher professionalization instead of processing these through a professions-internal ‘quality management’.

*Keywords:* teacher autonomy, collegiality, sociability, professionalism, teacher interaction, conflicts, group discussion, organization

## 1. Einleitung

Als gesicherte Erkenntnis erziehungswissenschaftlicher Forschung zur Berufskultur gelten die hohen Autonomieansprüche von Lehrkräften. Diese Ansprüche bestehen unter Lehrkräften nicht nur in der Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts, sondern wie die Schulentwicklungsforschung nachgezeichnet hat auch in Fragen der

unterrichtsrahmenden Entscheidungen auf der Ebene der Organisation Schule (z.B. Alt-richter 2000). Auch die wiederholte Betonung der Wichtigkeit von intensiver Zusammenarbeit unter Lehrkräften als notwendige Antwort auf die neueren und vielfältigen Herausforderungen und der dazu gehörigen Reformen der letzten drei Jahrzehnte (z.B. erhöhte Schulautonomie und Rechenschaftspflicht der Schulen, Bildungsstandards, Ganztagsbetrieb, Inklusion) haben an dieser Haltung nichts grundlegend geändert.

Als zentrale Erklärung für die hohe Autonomie werden die professionellen Anforderungen des Lehrerberufs und die daraus folgende zelluläre Organisationsstruktur der Schule gesehen. Diese Autonomieansprüche müssten nicht situativ neu erstritten werden, sondern unter Lehrkräften herrsche eine Kollegialität in der Form der „Solidarität der Autonomen“ (Kuper 2008: 155), durch die man weitestgehend individualisiert zusammenarbeite und sich in Ruhe lasse (Reh 2008).

Während Kollegialität v.a. als Erklärungsmoment für die Differenz zwischen den normativ-programmatischen Reformervorgaben und der Schulrealität angeführt wird (z.B. Reh 2008), wurde die damit zusammenhängende Praxis der Kollegialität als eigener Forschungsgegenstand nur unzureichend in den Blick genommen. Dieser Beitrag formuliert mit der doppelten Unterscheidung von Kollegialität/Professionalität und Kollegialität/Zweckspezifität ein metatheoretisches Begriffsangebot zur Beobachtung von Lehrer\*inneninteraktionen (2) und untersucht auf Basis dieser begrifflichen Unterscheidung anhand von Gruppendiskussionen, wie über Kollegialität unter Lehrkräften Autonomie gewährt oder durchgesetzt wird. Auch wenn dieses Setting gegenüber *in-situ*-Daten in seiner Aussagekraft reflektiert werden muss (3), liefern die Daten dennoch intensive Einblicke in die Praxis unter Lehrkräften: So können mit dem Lamentieren und dem „Diskutieren“ kollegiale Praxisformen rekonstruiert werden, die in Gänze organisationale und professionelle Anforderungen unterlaufen, indem verdeckt gesellig kommuniziert wird (4.1). Ebenso kann aufgezeigt werden, dass zur Durchsetzung von Kollegialität auch ‚unkollegiale‘ Formen der Ausgrenzung und Degradierung genutzt werden (4.2). Ein abschließendes Beispiel verdeutlicht, dass die kollegiale Kommunikation unter Lehrkräften zwar eine notwendige Bedingung für professionelle Autonomie darstellt und damit als „Ausdruck von Profession“ (Kolbe/Reh 2008: 802) verstanden werden kann. Sie ist aber keineswegs hinreichend, um Professionalität zu gewährleisten, sondern die aktive Einforderung von Kollegialität kann umgekehrt auch einen Hinweis auf ein individuelles Professionalisierungsdefizit darstellen (4.3). Letzteres wird nach der abschließenden Zusammenfassung weniger in dem Umstand problematisiert, dass es Lehrkräfte mit einem Professionalisierungsdefizit gibt, sondern diese Fälle aufgrund des dominanten Modus der Kollegialität nur unzureichend professionell problematisiert werden und damit nur eine unzureichende professionsinterne „Qualitätssicherung“ auf der Ebene der Lehrer\*inneninteraktion erfolgt (5).

## 2. Theorie & Forschungsstand

Kollegialität wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vornehmlich als Erklärungsmoment für das Scheitern von programmatischen Reformansprüchen in Bezug auf Kooperation und Zusammenarbeit unter Lehrkräften angeführt (Kolbe/Reh 2008;

Kelchtermans 2006; Idel et al. 2012). Wie Wellendorf (1967) konstatiert, schützen sich Lehrkräfte mit einer gegenseitigen kollegialen Zurückhaltung vor unsachgemäßen und inkompetenten Eingriffen auf ihren Unterricht. Reh (2008) erweitert diese These zur Bedeutung der Kollegialität in Anschluss an Luhmann (2002), indem sie Kollegialität nicht nur als Schutz vor Eingriffen sieht, sondern auch als Möglichkeit, professionelle Anforderungen zu bewältigen. Konkret bezieht sich dies auf die These, dass Lehrkräfte die Ursachen für Erfolg und Misserfolg ihrer pädagogischen Maßnahmen aufgrund des Technologiedefizits – oder präziser: dem „Nichterreichbarkeitsparadox“ (Kade 2004: 203) – nicht empirisch feststellen können, sondern diesen entweder sich, den Schüler\*innen oder der Umwelt zuschreiben müssen. Kollegialität garantiere, dass diese – in letzter Konsequenz immer kritisierbaren – Zuschreibungen „gelassen und entlastet“ (Reh 2008: 166) vorgenommen werden können. Sie ist demnach „Ausdruck von Profession im Sinne von Autonomiegewinn innerhalb der Organisation und stellt die Bedingungen dafür sicher, professionelles, fallspezifisches Handeln im Umgang mit Ungewissheit und widersprüchlichen Handlungsanforderungen innerhalb der Organisation hervorzubringen“ (Kolbe/Reh 2008: 802).

Diese hohe Bedeutsamkeit der Kollegialität für den Alltag des Lehrer\*innenberufs ist jedoch bisher nicht mit einer verstärkten Erforschung der Kollegialität in seiner Praxis einhergegangen. So ist zwar sowohl für unterrichtsnahe Kooperationen als auch unterrichtsrahmende Zusammenarbeit im Kontext von Schulentwicklung bekannt, dass Lehrkräfte sich weitestgehend auf formal-organisatorische Aspekte beschränken und komplexere Formen der gemeinsamen Arbeit nur dann erfolgen, wenn die Lehrkräfte sich „gut verstehen, ähnliche Berufsauffassungen haben und emotionale Befriedigung aus den Treffen schöpfen“ (Altrichter 2000: 102; Reh 2008). Darüber hinaus beschränken sich aber selbst Forschungen, die auf Basis von rekonstruktiv ausgewerteten *in-situ*-Daten erfolgen, weitestgehend darauf, die Differenz zwischen normativ-programmatischen Forderungen und der beobachtbaren Praxis zu erklären, nicht aber die Praxis der Kollegialität selbst in den Blick zu nehmen (z.B. Reh 2008; Bondorf 2012).

Ein möglicher Grund – so eine These dieses Beitrags – liegt in einer noch unzureichenden Begrifflichkeit, Lehrer\*innenaktionen in ihrem Praxisvollzug begrifflich differenziert zu beobachten (auch Bondorf 2012). Um im Folgenden in Anschluss und Erweiterung an die bisherige Forschung zur Kollegialität die Praxis der Kollegialität selbst zu untersuchen, wird zunächst ein (meta-)theoretisches Begriffsangebot formuliert, indem Kollegialität als Strukturierungsprinzip sozialer Praxis und damit ein basaler *modus operandi* der Lehrer\*inneninteraktion definiert wird.

Kollegialität wird Reh (2008) bzw. Kolbe und Reh (2008) folgend in Bezug auf Profession und Organisation definiert. Während als Strukturierungsprinzip der Organisation die entscheidungsbezogene Zweckspezifität (Luhmann 2000) und als Prinzip der Profession Professionalität in Form des kommunikativen Anschlusses an Professionswissen oder in der Profession vorhandene Werte und Normen gesetzt wird („Ethos und Kompetenz“, Tenorth 2006: 590), stellt Kollegialität eine organisationale oder professionelle Variante des Geselligkeitsprinzips dar.

Geselligkeit kann als Gebot des Vermeidens von Differenzen zwischen interaktiv Anwesenden verstanden werden, indem die Themen so gewählt und behandelt werden, dass möglichst alle Anwesenden eigene Anschlüsse formulieren können und keiner

durch Unwissen, Nicht-Verstehen oder wegen konfligierender Meinungen ausgeschlossen ist (Kieserling 1999). Sie stellt damit ein zur entscheidungsbezogenen Zweckspezifik und Professionalität gegenläufiges Prinzip dar. Denn während dem Geselligkeitsprinzip zufolge Differenzen stets zu meiden sind, erzeugen die Anschlüsse an die Profession – aufgrund der Uneinheitlichkeit des Professionswissens und der beruflichen Werte und Normen – und an die Organisation – aufgrund der Entscheidungsnotwendigkeit – genau entgegengesetzt die Thematisierung und Aushandlung von Differenzen. Die Folge des Behandelns dieser Differenzen ist die Notwendigkeit zur anschließenden Abwicklung von Befolgung bzw. Ablehnung der oppositionellen Position v.a. in Form von Tausch und Konflikt (Luhmann 1984: 206). Somit hat Geselligkeit ihre Rationalität nicht nur darin, dass alle Anwesenden aktiv integriert werden können, sondern auch darin, dass soziale Folgekosten vermieden werden.

Gegenüber ausschließlich gesellig gerahmten Situationen (z.B. Kneipenbesuch, Weihnachtsfeier) kommt Kollegialität dann zum Einsatz, wenn organisationale und/oder professionelle Rahmungen vorhanden sind, d.h. die Erwartung besteht, dass entscheidungs- oder professionsbezogene Anforderungen erfüllt werden. Unter einer solchen Rahmung hat eine gesellige Kommunikation aufgrund der Gegensätzlichkeit der Strukturierungsprinzipien – Vermeiden vs. Behandeln von Differenzen – als Kommunikationsform keine Legitimität. D.h. man kann unter einer solchen Rahmung nicht einfach Themen wechseln, weil nicht alle beteiligt werden können oder die Folge ein Konflikt unter den Anwesenden wäre<sup>1</sup>. Kollegialität löst dieses Problem darüber, dass zwar gesellig kommuniziert wird, also Differenzen nicht thematisiert werden, die Geselligkeit aber gleichzeitig kommunikativ latent gehalten, sprich verschleiert wird. In den unten ausgeführten Beispielen zeigt sich diese Verschleierung z.B. in der Bezeichnung des „Diskutierens“, mit dem entgegen dem Wortsinn gerade nicht das Für und Wider zu einer spezifischen Sache gemeint ist, sondern eine gesellige Praxis verstanden wird, bei der jeder Anwesende etwas zum Thema beitragen kann. Kollegialität kann demnach als ‚Schaf im Wolfspelz‘ verstanden werden, da oberflächlich eine differenzbezogene und etwaige konflikthafte Aushandlung gesucht, faktisch aber eine ‚harmlose‘ Behandlung des Themas durch Vermeidung der Differenzen praktiziert wird. Bezogen auf die Situation erfüllt Kollegialität demnach die Funktion eines ‚sozialen Korrektivs‘ einer zu starken Orientierung an Professionalität und Organisation, das die Bedürfnisse der Anwesenden berücksichtigt und den ‚sozialen Frieden‘ bewahren hilft, und trotzdem legitim ist, weil sie gleichzeitig die organisationale und/oder professionelle Rahmung (rhetorisch) bedient.

Auf Basis dieses Begriffsverständnisses wird im Folgenden untersucht, wie im Spannungsverhältnis dieser drei Strukturierungsprinzipien der Lehrer\*inneninteraktion (Kollegialität, Professionalität, Zweckspezifik) Autonomieansprüche gewährt oder durchgesetzt werden und auf welche Bezugsprobleme diese Praxis verweist.

---

1 Umgekehrt stellt sich dies beim Gespräch unter Kolleg\*innen beim Mittagessen oder der Weihnachtsfeier dar: Dort besteht zumeist die Erwartung, dass man ohne eine organisationale oder professionelle Rahmung, d.h. ohne Rückgriff auf Hierarchie, Rollen und einen spezifischen Zweck oder auf professionelle Problemstellungen, sondern ausschließlich gesellig kommuniziert. D.h. hier ist es eher problematisch, wenn die Akteure weiterhin auf diese Rahmungen zurückgreifen würden.

### 3. Methodologie & Methode

Die hier präsentierten Daten wurden rekonstruktiv ausgewertet. Methodisch erfolgte die Auswertung in Anschluss an das Auswertungsverfahren der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2008). Die methodologischen Grundlagen gehen aber über die ‚klassische‘ Dokumentarische Methode hinaus, indem nicht von der Unterscheidung von kommunikativ/konjunktiv ausgegangen wird, sondern über eine funktionale und systemtheoretische Perspektive von polykontexturalen Verhältnissen, d.h. widersprüchlich strukturierten Rahmungen in der Praxis ausgegangen wird (Jansen/Vogd 2013). Dies führt dazu, dass der Fokus der Rekonstruktionen nicht auf der Suche nach dem Konjunktiven und damit der Suche nach homogenen Gruppen liegt, sondern auf der Beobachtung von Modi und Praxen der Verschränkung dieser widersprüchlichen Rahmungen (Goldmann 2017a).

In dieser Setzung polykontexturaler Verhältnisse ist das Datum der Gruppendiskussion insofern zu reflektieren, als in Gruppendiskussionen eine weniger komplex gerahmte Situation als im schulischen Alltag vorzufinden ist. Denn während im schulischen Alltag (z.B. in Sitzungen) die Entscheidungsfixierung der Organisation und damit die Zweckspezifität nur kurzzeitig, aber nie ganz ausgesetzt werden kann, ist dies in Gruppendiskussionen einfacher zu erreichen. So können in Gruppendiskussionen die Lehrkräfte zwar als Lehrkräfte einer Schule adressiert und es kann damit auch die Rahmung der Organisation Schule aufgerufen werden. Über etwa Themenverschiebungen oder auch Themenabbrüche können sich die Lehrkräfte aber folgenlos dieser Zweckspezifität entziehen, da keine Entscheidungsnotwendigkeit besteht. Die Strukturierung der Zweckspezifität kann in Gruppendiskussionen demnach ansatzweise simuliert, aber nicht in der Konsequenz wie im schulischen Alltag aufrechterhalten werden. Die unten beschriebenen Phänomene des Aushebelns der Zweckspezifität müssen insofern als Phänomene der Gruppendiskussion reflektiert und bei daraus gezogenen Aussagen über den schulischen Alltag berücksichtigt werden.

### 4. Empirie

Die folgenden Beispiele entstammen aus zwei Gruppendiskussionen, die beide an unterschiedlichen Schulen zum Thema Schulentwicklung durchgeführt wurden. Die beiden Schulen unterscheiden sich grundlegend in ihrem Schulentwicklungsmodus und damit auch – wie in den anschließenden Sequenzen angedeutet wird – im Verhältnis von Kollegialität, Professionalität und Zweckspezifität (ausf. Goldmann 2017b). Im Weiteren werden aber nur die Gemeinsamkeiten aller Gruppendiskussionen an ausgewählten Szenen verdeutlicht.

#### 4.1 Kollegiale Praxen: ‚Diskutieren‘ und Lamentieren

Vor dem folgenden Auszug wurde die Einstiegsfrage nach „Meilensteinen in der Entwicklung der Schule“ gestellt. Diese werden von den Lehrkräften benannt, aber nicht weiter durch eine Begründung, Beschreibung o.Ä. qualifiziert, sodass die Gruppendis-

kussion unmittelbar wieder stoppt. Die anschließende Aufforderung des Interviewers, ausführlich von einzelnen Punkten oder „Aspekten“ zu erzählen, macht den vorher noch spezifischen Zweck, Meilensteine begründet zu setzen und ggf. kollektiv auszuhandeln, bereits diffuser. Die damit zumindest noch vorhandene lose Kopplung an die Ausgangsfrage der Meilensteine wird im Folgenden jedoch gänzlich aufgehoben, indem eine kollegiale Praxis vollzogen wird, die die Lehrkräfte als „diskutieren“ bezeichnen.

Int: (12) also es waren ja jetzt auch schon ähm mehrere . Punkte / können sie mh von diesen . einzelnen . Aspekten / die sie jetzt so benannt haben / können sie einzelne Sachen rausgreifen und davon einfach noch mal ähm ganz ausführlich ähm von erzählen /

Mäuser: (2) ja \ was wollen wer denn / @was wollen wer denn diskutieren / unsere Zusammenlegung / oder /@

Klerin: also da kann ich nicht viel zu sagen \ da war ich noch nicht da \ und Helga auch nicht \

Mäuser: ja \ stimmt \ (*Pater-Brown-Schule*)

Anstelle der Setzung eines Themas und der vom Interviewer erfragten Erzählung wird mit der Frage „was wollen wer denn diskutieren“ die Zweckspezifik gänzlich ausgesetzt und das Gespräch kollegial gerahmt. Denn wie bei der Frage „Was wollen wir denn heute machen?“ steht im Vordergrund, dass man die Praxis gemeinsam vollziehen kann, nicht aber, was der Gegenstand der Praxis ist. Diesen Vorrang des sozialen Gesichtspunkts vor dem inhaltlichen verdeutlicht auch die anschließende Begründung für den Ausschluss des vorgeschlagenen Themas: wichtig ist, dass alle Anwesenden auch beim Ereignis zugegen waren und damit einen eigenen (solitären) Beitrag leisten können. Mit „diskutieren“ ist hier also keine inhaltlich-zweckspezifische Praxis gemeint, bei der die Behandlung eines spezifischen Themas im Vordergrund steht und in Form einer Aushandlung konträrer Positionen erfolgt. Dass diese Praxis dennoch als solche bezeichnet wird, überdeckt die Aussetzung des vom Interviewer gesetzten Zwecks und den Wechsel in den geselligen Modus. Erst diese ‚Verschleierung‘ der Geselligkeit durch das rhetorische Markieren einer zweckspezifischen Praxis gibt dieser Praxis ihre Legitimität und genau diese macht Kollegialität als organisationale bzw. professionelle Variante der Geselligkeit aus.

Als weitere kollegiale Praxis konnte das Lamentieren rekonstruiert werden. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass ein aktueller Zustand gemeinsam und mehrfach als unzulänglich beklagt wird. Dabei wird die Verantwortung für ein Nicht-Handeln oder Scheitern stets bei Abwesenden gesehen, ohne dabei jedoch konkret Verantwortliche zu benennen. Beim Lamentieren handelt es sich also nicht um Anklagen, sondern um wiederholte kollektive Klagen, die so unspezifisch bleiben, dass keine Differenzen unter den Lehrkräften im behandelten Thema explizit oder implizit kommuniziert werden. So formulieren die Lehrkräfte der obigen Gruppendiskussion zum Beispiel, dass sie bei der Frage einer erneuten Zusammenlegung ihrer Schule mit anderen Schulen der „Schulpolitik“ „ausgeliefert“ seien und ihnen alles nur „aufgedrückt“ werde. Sie kritisieren, dass sie als eigentliche Experten vor Ort nicht einbezogen würden und die Entscheider, weil sie allesamt keine Pädagogen seien, „eben ja auch nich [wüssten] wie=s im Schulalltag aussieht“. Dies führe dazu, dass anstelle von pädagogischen Fragen ausschließlich finanzielle Aspekte sowie politische Machtkalküle entscheidend seien. Dadurch käme es entweder zu „Schnellschüssen“, umfassendere Reformen würden aus wahltaktischen Gründen zurückgehalten

oder es würde nur Stückwerk betrieben. Dies sei eine „Katastrophe“, „unausgegoren“, „traurig“ und „ganz schlimm“.<sup>2</sup> In dieser Praxis des Lamentierens erfolgt nicht nur eine Vermeidung der Kommunikation von Differenzen unter den Anwesenden, sondern gleichsam entgegenwirkend eine Vergemeinschaftung der Lehrkräfte gegen ein Außen.

Dieses Lamentieren erfolgt auf die erneute Nachfrage des Interviewers, von der drohenden Zusammenlegung mit anderen Schulen zu berichten. Die Lehrkräfte hatten das Thema zuvor in ihrem kollegialen Modus als ungeeignet aus der Diskussion ausgeschlossen. Mit dem Insistieren des Interviewers, dieses Thema dennoch auszuführen, besteht dieser auf einer kollektiven Bearbeitung eines spezifischen Themas und übergeht damit ihren kollegialen Modus. Die Lehrkräfte sagen mit dem Lamentieren über die Bildungspolitik zwar wesentlich mehr zum Thema, führen aber nicht die erfragten Hintergründe und eigenen Positionen zum Gegenstand aus. Stattdessen beklagen sie, dass sie nicht gehört werden und es sich sowieso nicht lohnt, darüber zu reden. Analog zum „Diskutieren“ wird damit die gesetzte Zweckspezifik durch eine gesellige, d.h. differenzvermeidende Praxis unterlaufen und gleichsam die zweckspezifische Anfrage vermeintlich behandelt, sodass auch hier der gesellige Modus verschleiert wird.

#### 4.2 Autonomie gewähren: Zur Durchsetzung der Kollegialität

Während Kollegialität die in allen Gruppendiskussion etablierte Norm ist, gibt es wiederholt einzelne Lehrkräfte, die den kollegialen Modus (punktuell) versuchen auszusetzen und einen stärkeren Anschluss an die Organisation oder Profession in der Situation zu etablieren. Das folgende Beispiel der Miss-Marple-Schule zeigt auf, wie die Norm der Kollegialität gegen einzelne abweichend Handelnde durchgesetzt wird.

Vor der folgenden Szene hatte die Lehrerin Claudia bereits zweimal den Eindruck formuliert, dass sie in der Entwicklung ihrer im vorherigen Sommer neu gegründeten Schule bereits weiter hätten sein sollen. Eine Auseinandersetzung in der Gruppe mit dieser sehr vorsichtigen Thematisierung von Differenzen wurde vorher einmal durch eine Themenverschiebung und beim zweiten Mal durch komplettes Übergehen der Äußerung umgangen. Claudia formuliert ihren Eindruck hier also zum dritten Mal.

Claudia: (4) also ich hätte halt vorm als wir an den Start gegangen sind / damals / also jetzt in den Sommerferien / hätte ich gedacht dass wir zu diesem Zeitpunkt schon wesentlich mehr .. umgesetzt hätten \ geht euch das nich so /

Ingo: ja . ich glaube zwar / dass das nich realistisch ist /

Claudia: mmh \

Ingo: weil Schule dauert glaub ich lang . / zu entwickeln / . aber vielleicht weiß nich / ob du darauf anspielt / diese ganzen Hemmnisse \ die eigentlich mit uns nichts zu tun haben / die st- die stören mich dabei

Claudia: L genau \ unter anderem

Ingo: L das- dass wir Haus- Hausmeistertätigkeiten machen müssen und \ . dass wir auf Schränke warten \ also das . das stört mich gewaltig daran \ sonst

2 Aus Platzmangel wird die 3500 Zeichen umfassende und über 67 Transkriptzeilen laufende Szene des Lamentierens hier nur inhaltlich nachgezeichnet, sodass ein Eindruck dieser Praxis vermittelt wird (ausf. Goldmann 2017b: 103ff.)

hab ich glaube mittlerweile ein bisschen mehr also ich hab ein bisschen mehr Ruhe als du \ aber ich bin ja auch schon lä- länger Lehrer \ . ich glaube vor zehn Jahren wärs mir genauso gegangen wie Dir \ oder is es mir auch gegangen \

Claudia: °mh° (*Miss-Marple-Schule*)

Nachdem Ingo zunächst Claudias Erwartungen als „nich realistisch“ bezeichnet, beginnt er ein Lamentieren über die externen Hemmnisse. Dieses wird nur eingeschränkt von Claudia angenommen („unter anderem“), d.h. sie signalisiert, dass sie nicht bereit ist, das Thema nur lamentierend, sprich kollegial zu bearbeiten. Anschließend formuliert Ingo als Grund für ihre unrealistischen Erwartungen, dass sie nur eine unerfahrene Lehrkraft sei und es deswegen nicht besser wissen könne. Dies stellt eine öffentliche Degradierung Claudias in ihrer Kompetenz dar, Schule und ihr Funktionieren einzuschätzen und sich damit zu ihrer gemeinsamen Diskussion um ihre Schulentwicklung äußern zu können. Ihre Einschätzungen werden damit grundsätzlich diskreditiert. Claudia wird somit an dieser Stelle zum Schweigen gebracht. Da diese ‚unkollegiale‘ Praxis weder an dieser Stelle noch an anderen Stellen von den anwesenden Lehrkräften problematisiert wird, kann davon ausgegangen werden, dass Ingo dies mit sozialer Unterstützung tut. Oder anders formuliert: Es ist nicht Ingo, der gegen die sozialen Erwartungen der Gruppe verstößt, sondern Claudia verhält sich nicht gemäß der geltenden Norm der Kollegialität, also der Vermeidung von Differenzen unter den Lehrkräften, und wird dafür abgestraft.

Die durch die Kollegialität verdeckten Differenzen unter den Lehrkräften beziehen sich – so die ausführlichen Analysen (Goldmann 2017b) – sowohl auf organisationale Entscheidungen und Prozesse als auch auf pädagogisch-professionelle Fragen. Ebenso zeigt sich zwar, dass das Prinzip der Kollegialität durch Anforderungen der Schulentwicklung ähnlich zum obigen Fall Claudia herausgefordert wird. Sie stellt aber in allen Gruppendiskussionen eine etablierte Norm und damit ein zentrales Strukturierungsmoment der Praxis unter Lehrkräften dar. Sie ist also mindestens Teil der jeweiligen schulischen Organisationskultur und kann damit neben der Funktionalität der Aufrechterhaltung professioneller Autonomie auch damit erklärt werden, dass man mit den Lehrkräften einer Schule im Alltag auskommen muss (Goldmann 2017b). Wie in einer Erzählung aus einer weiteren Gruppendiskussion über die Erfahrungen auf Veranstaltungen mit externen Lehrkräften (z.B. Fortbildungen) deutlich wird, besteht aber auch dort die Erwartung, – wie eine Lehrkraft formulierte – selbst bei „irgendne[r] Meinung nur ne[r] ganz zarte[n] Meinung [...] vorsichtig mit solchen Sachen“ zu sein. Dies lässt vermuten, dass diese Norm der Vermeidung von Differenzen als Ausdruck der hohen Autonomieansprüche der Lehrkräfte nicht nur Teil der jeweiligen Organisationskultur, sondern Teil der Berufskultur der Lehrkräfte insgesamt ist.

#### 4.3 Kollegiale Kompetenzbestätigung: Zur kollegialen Hilfe bei der professionellen Misserfolgszuschreibung

Die Norm der Differenzvermeidung und ihre z.T. rigorose Durchsetzung drängen Anforderungen und Zumutungen sowohl von Seiten der Organisation Schule als auch von Seiten anderer Professioneller zurück. Dies ermöglicht es den einzelnen Lehrkräften – wie bereits in Kapitel 2 ausgeführt – ihre in letzter Konsequenz immer kritisierbaren



Zuschreibungen von Erfolg und Misserfolg des eigenen pädagogischen Handelns „gelassen und entlastet“ (Reh 2008: 166) vorzunehmen. Denn die Vermeidung von Differenzen meidet gleichsam die Kontingenz der Handlungen und Zuschreibungen, weicht also dem (impliziten) Verweis darauf aus, dass man es stets auch anders hätten machen können. Kollegialität ist insofern eine Hilfestellung zur Aufrechterhaltung der für diese Zuschreibungen notwendigen Autonomie der Professionellen. Autonomie ist damit zwar *notwendige* Bedingung professionellen Handelns. Wie das folgende Beispiel zeigt, stellt sie aber keineswegs eine *hinreichende* Bedingung für Professionalität dar. Vielmehr kann gerade die Nutzung des kollegialen Modus<sup>3</sup> auf ein individuelles Professionalisierungsdefizit hinweisen.

Dombrig: und hier . finde ich das sehr angenehm / ähm dass man eigentlich mit öm Sorgen / Problemen / . Ähnlichem zu jedem gehen kann / und öm . nie so das Gefühl hat ö: / es ist mein Problem mit der Klasse \ oder mit dem Schüler oder so \ sondern . dass immer irgendwo en offenes Ohr findet / was ein unterstützt bei bestimmten Schwierigkeiten / Zustimmung kriecht bei bestimmten . Maßnahmen / die man ergreifen möchte / öm . ich habs also überhaupt noch nich e- erlebt / dass man ne so sacht / aber bei mir läuft das alle super \ ich hab überhaupt kein Problem mit der Klasse \ oder mit den Schülern \

Mäuser: L @.@

Dombrig: und das kannt=ich eben ganz anders \ das gibts: nich an jedem Kollegium \ dass man da so offen . also ohne jetzt die Angst haben muss öh ich bin der Versager hier / son- alle anderen komme super klar / sondern dass man das . wirklich ganz offen sagen kann / also mit der Klasse hab ich die und die Probleme / . und dass man dann auch wirklich praktische Hilfe kriecht \ und Unterstützung von Klassenlehrern kriecht \ öm wens mal nich läuft \ oder / von den Sozialpädagogen Unterstützung bekommt \ also \ man fühlt sich eigentlich nie alleine \ und / . ja als neuer Kollege fühlte ich mich sehr gut aufgenommen hier \ @.@

Mäuser: L das is  
schön \ @.@

Dombrig: L sehr . fühl mich hier sehr sehr wohl \ ja \ .. das is so ne sehr nette Wohlfühl- at- atmosphäre im Kollegium \ und im Lehrerzimmer \ das finde ich sehr schön \ . und das erleichtert eben vieles \

Poggen: L mmh \

Dombrig: L und das macht es auch leichter / mit problematischen Schülern / (Pater-Brown-Schule)

Frau Dombrig beschreibt unterschiedliche Reaktionen auf ihre Adressierung anderer Lehrkräfte beim Umgang mit „problematischen Schülern“ und Klassen. Im einen Fall erhalte sie von allen Unterstützung durch „Zustimmung“, sodass sie „nie so das Gefühl hat ö: / es ist mein Problem mit der Klasse“, was zu einer „Wohlfühl- atmosphäre“<sup>3</sup> im gesamten Kollegium führe. Im anderen Fall, ihrer alten Schule würden „alle anderen“ mit der Leugnung von Problemen reagieren, was dazu führe, dass sie sich als „der

3 Ein fast identisches Beispiel beschreibt Bondorf (2012), bei der sich das untersuchte Team in Abgrenzung zum Rest der Schule als „wohlfühlfaktor“ (ebd.: 111) sieht, da man dort eine „seelische entlastung“ (ebd.: 112) bekomme, indem man z.B. mitbekomme, dass die anderen Lehrkräfte auch „ihren trouble (irgendwie in) situationen haben das entlastet zum beispiel mich auch“ (ebd.: 110).

Versager hier“ fühle. Das beschriebene Problem, mit dem sie die Lehrkräfte adressiert, ist also die Anforderung, die Wirksamkeitsannahme der eigenen pädagogischen Maßnahmen durch eine für sie passende Zuschreibung von Misserfolg bei Ausnahmefällen (hier: Nicht ich bin das Problem, sondern die Klasse/Schüler ist/sind problematisch) aufrechtzuerhalten. Das Hilfesuch von Frau Dombrig ist aber – in der hier vorgeschlagenen Begrifflichkeit – kein professionelles, sondern ein kollegiales. Die Zuschreibung der Verantwortung für den Misserfolg ist bereits mit der Beschreibung als „problematische Schüler“ erfolgt, und es geht in der Hilfestellung der anderen Lehrkräfte nicht darum, deren professionelle Meinung einzuholen, sondern ausschließlich darum, diese Zuschreibung bestätigt zu bekommen („Zustimmung“). Anders formuliert: Es wird implizit die Erwartung formuliert, dass die Kolleg\*innen etwaige differente Meinungen verschweigen und damit gesellig bzw. kollegial kommunizieren und sich im Umkehrschluss solidarisch gegenüber der Kollegin zeigen, auch wenn dies gegenläufig zu den eigenen Kompetenz- und Wertvorstellungen oder professionellen Standards erfolgt.

Das Beispiel von Frau Dombrig und ihr kollegiales Hilfesuch verdeutlichen, dass das Problem der passenden Zuschreibung von Erfolg und Misserfolg nicht in allen Fällen „gelassen und entlastet“ (Kolbe/Reh 2008: 802) hinter verschlossenen Türen erfolgt, sondern es vielmehr Lehrkräfte gibt, die aus der Vereinzelung heraustreten und der Unterstützung der Kolleg\*innen (und ihrer Kollegialität bzw. einer generalisierten Bestätigung im kollegialen Modus) bedürfen, um diese alltägliche Anforderung zu bewältigen. Frau Dombrig erweist sich in dieser Frage nicht als ausreichend autonom, sondern im hohen Maße von der kollegialen, d.h. sachlich undifferenzierten Bestätigung anderer Lehrkräfte abhängig, da sonst die grundlegende Wirksamkeits- und Kompetenzannahme unmittelbar gefährdet ist („ich bin der Versager hier“). Anders zugespitzt: Frau Dombrig hat keine ausreichende Ausbildung als Einzelkämpferin erhalten. Die zumeist pejorativ verwendete Formel des Einzelkämpfers kann auch so gewendet werden, dass eine Einzelkämpfer\*in auszeichnet, dass sie im Zweifelsfall auch alleine zurechtkommen kann. Im Falle der Lehrkräfte heißt dies auch, unabhängig von den unmittelbar anwesenden Kolleg\*innen Erfolg und Misserfolg passend zuschreiben zu können<sup>4</sup>. Die kollegiale Adressierung durch Frau Dombrig wäre demnach also nicht „Ausdruck [der] Autonomie“ (Kolbe/Reh 2008: 802) sichernden Berufskultur der Lehrkräfte, sondern Ausdruck eines (individuellen) Professionalisierungsdefizits der Lehrkraft.

Die sich hier dokumentierende latente Krise Frau Dombrigs verdeutlicht, dass die Handlungsautonomie zwar notwendige Voraussetzung professioneller Praxis ist, aber keine hinreichende Bedingung für Professionalität. Sie verweist somit auf die Frage, was Voraussetzungen zur professionellen Bewältigung des Lehrer\*innenberufs sind, um mit „Gleichmut“ (Luhmann 2002: 152) auf Misserfolge zu reagieren. Luhmanns eher lapidare Antwort, dass hierfür die „kognitive Elastizität des Kausalschemas“ (ebd.: 152) ausreiche und man sich nur selbst vergewissern müsse, dass man sich „Mühe gegeben und kompetent gehandelt“ (ebd.: 152) habe, scheint die sich hier andeutende Schwierigkeit nicht zu erfassen. Notwendig – so die aus der Rekonstruktion abgeleitete

4 So verstanden kann der Einzelkämpfer – jenseits der Kampfmetapher – als Analogie für das Ideal der professionellen Lehrer\*in gesehen werden: diese agiert nicht aus Prinzip alleine, sondern ist so gut ausgebildet, dass sie im Zweifelsfall auch alleine alle Anforderungen bewältigen kann.

These – sind gute, d.h. durch die Profession gestützte Gründe für die wiederholte Selbstzuschreibung als kompetent und dies v.a. auch in der Situation der Vereinzelung. Für welche konkreten Bereiche im Besonderen Kompetenzannahmen und damit gute Gründe notwendig sind und wie diese guten Gründe beschaffen sein müssen, kann sowohl empirisch als auch theoretisch gewendet werden, da es sich letztlich um die Frage nach dem professionellen Kern der Lehrertätigkeit handelt. Dies bietet zahlreiche Anlässe zur weiteren theoretischen und empirischen Forschung.

## 5. Fazit

Anders als normative Begriffsverwendungen, die einen gewünschten Zielzustand über Merkmale definieren, wird mit dem hier vorgeschlagenen deskriptiven Begriffsangebot unter Kollegialität ein Strukturierungsprinzip sozialer Praxis verstanden und damit ein basaler *modus operandi* der Lehrer\*inneninteraktion. Bei diesem wird die Behandlung von Differenzen der Anwesenden stets gemieden und somit gesellig kommuniziert. Geselligkeit funktioniert aber diametral entgegengesetzt zu den Strukturierungsprinzipien der Profession (Professionalität) und der Organisation (entscheidungsbezogene Zweckspezifik). Denn der Anschluss an Profession trägt aufgrund der Uneinheitlichkeit des Professionswissens und des beruflichen Ethos stets differente Positionen in die Interaktion hinein und die Zweckspezifik der Organisation produziert durch ihre Entscheidungsfokussierung stets Anlässe für Aushandlungen professioneller Inhalte und damit Anlässe für die Kommunikation von Differenzen. D.h. Geselligkeit hat unter organisationalen und professionellen Rahmungen keine Legitimität, sodass eine kollegiale Praxis im Sinne eines ‚Schafs im Wolfspelz‘ den geselligen Modus stets auch verdecken muss, damit gesellig kommuniziert werden kann. Kollegialität kann darüber hinaus als ‚soziales Korrektiv‘ einer zu starken Orientierung an Professionalität und Organisation verstanden werden, das die Bedürfnisse der Anwesenden berücksichtigt und den ‚sozialen Frieden‘ wahrt. Dieses Begriffsangebot stellt eine metatheoretische Grundlage für praxeologische bzw. operative Theorien und damit für die rekonstruktive Forschung von Lehrer\*inneninteraktionen dar.

Als in diesem Sinne kollegiale Praxen konnten aus den Gruppendiskussionen das so genannte „Diskutieren“ und das Lamentieren rekonstruiert werden. Für den Schulalltag sind diese Praxen aber nur dann eine gangbare Lösung, wenn kein Zwang zur Entscheidung besteht, also es ausreicht, die zweckspezifische Rahmung der Organisation nur oberflächlich zu bedienen. Zu vermuten ist also, dass diese Praxen im Alltag professionsbezogene Gespräche außerhalb von Sitzungen strukturieren und in Entscheidungssituationen aber nur punktuell auftauchen. Es bleibt zu untersuchen, wie unter einer organisationalen Rahmung Differenzen vermieden werden können und trotzdem die Entscheidungsfähigkeit aufrechterhalten bleibt. Angesichts des Forschungsstandes ist zu vermuten, dass dies über ein weitestgehendes Aussetzen der professionellen Rahmung möglich wird, indem v.a. formal-organisatorische Aspekte in die Interaktion hineingetragen werden (z.B. Reh 2008; Goldmann 2017b). Hier bedarf es aber weiterer Forschung anhand von *in-situ*-Daten.

Autonomie ist zwar eine zentrale und notwendige Voraussetzung professioneller Praxis und damit ist auch Kollegialität als Prinzip der Gewährung von Autonomie „Ausdruck von Profession“ (Kolbe/Reh 2008: 802). Gleichzeitig kann – wie der abschließend rekonstruierte Fall Frau Dombrig verdeutlicht – Kollegialität aber auch darauf hinweisen, dass Professionalisierungsdefizite bestehen. Im diesem Fall hatte sich gezeigt, dass die Lehrkraft in der professionellen Anforderung der passenden Zuschreibung von Erfolg und Misserfolg ihres pädagogischen Handelns nicht autonom ist, sondern vielmehr von der pauschalen und damit sachlich undifferenzierten Bestätigung ihrer Problembeschreibung durch die Kolleg\*innen abhängig ist. Problematisiert werden soll weniger das Professionalisierungsdefizit dieser einzelnen Lehrkraft, sondern die stets kollegiale Reaktion darauf, die Sichtweise der Lehrkraft entweder undifferenziert zu bestätigen oder ebenso undifferenziert in Frage zu stellen und sie in der Krisenbewältigung sich selbst zu überlassen. Denn die unmittelbar anwesenden Professionellen treten dabei nicht als Vertreter\*innen der Profession auf, sondern nur als Kolleg\*innen, die Missstände nicht mithilfe professioneller Wissensbestände oder Werte problematisieren, sodass das Defizit unbearbeitet bleibt. Kollegialität führt damit nicht nur zu „Autonomiegewinn“ (Kolbe/Reh 2008: 802), sondern auch zu ‚Kontrollverlust‘ der Profession über die Qualität schulischer Praxis.

Anders formuliert und zugespitzt: Wenn Autonomie notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung professionellen Handelns ist, heißt dies zunächst, dass Autonomie kein Selbstzweck ist. Sie dient der einzelnen Lehrkraft zur professionellen Ausübung des Erziehungs- und Bildungsauftrags. Erfolgt diese Ausübung nicht in angemessener Form, ist es Aufgabe der Profession, die Autonomie des Einzelnen zu beschränken und professionsinterne Formate der ‚Qualitätssicherung‘ zu etablieren (z.B. die vielfach geforderten Super- und Intervisionen, in denen Defizite und Differenzen thematisiert und professionell bearbeitbar werden). Denn wenn keine professionsinternen ‚Kontrollen‘ glaubhaft nach außen vermittelt werden, steigt spätestens in Krisen der Profession (z.B. das schlechte Abschneiden bei PISA, die Übergriffe in der Odenwaldschule) der kontrollierende Zugriff anderer Funktionslogiken (Politik, Wirtschaft, Massenmedien, Recht). Die Autonomie des einzelnen Professionellen zu beschränken und Orte der Bearbeitung von Defiziten und Differenzen zu etablieren, dient demnach der Aufrechterhaltung der Autonomie der Profession.

## Autorenangaben

Dr. Daniel Goldmann  
Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft  
Münzgasse 26  
72070 Tübingen  
07071 2973615  
daniel.goldmann@uni-tuebingen.de

## Literatur

- Altrichter, Herbert (2000): Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim: Beltz, S. 93-110.
- Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bondorf, Nadine (2012): Jahrgangsstufenteams als Schicksalsgemeinschaften, Ein Fallbeispiel zu Potenzialen und Grenzen verordneter Kooperation. In: Baum, E./Idel, T.-S./Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-117.
- Goldmann, Daniel (2017a): Gruppe, Milieu, Organisation. Begriffliche und empirische Reflexionen der Dokumentarischen Organisationsforschung. In: Amling, S./Vogd, W. (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 146-164.
- Goldmann, Daniel (2017b): Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner/Baum, Elisabeth (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In: Baum, E./Idel, T.-S./Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-25.
- Jansen, Till/Vogd, Werner (2013): Polykontexturale Verhältnisse – disjunkte Rationalitäten am Beispiel von Organisationen. In: Zeitschrift für Theoretische Soziologie, 1, S. 82-97.
- Kade, Jochen (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems: pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 199-232.
- Kelchtermans, Gert (2006): Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, S. 220-237.
- Kieserling, André (1999): Kommunikation unter Anwesenden: Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine (2008): Kooperation unter Pädagogen. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 799-808.
- Kuper, Harm (2008): Entscheiden und Kommunizieren. Eine Skizze zum Wandel schulischer Leitungs- und Partizipationsstrukturen und den Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 150-162.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen u.a.: Westdt. Verlag.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reh, Sabine (2008): „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrkooperation. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 163-183.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, S. 580-597.
- Wellendorf, Franz (1967): Teamarbeit in der Schule. In: Die Deutsche Schule, 59, S. 518-528.