

1 Einleitung

Über Kooperation an Schule zu sprechen und darüber nachzudenken, wie diese über die Zusammenarbeit von Lehrkräften hinaus gestaltet werden kann, erscheint zeitgemäß. Sowohl im wissenschaftlichen als auch im gesellschaftlich-politischen Diskurs wird grundlegend auf die Komplexität heutiger Anforderungen an Lehrkräfte und andere Berufsgruppen am Bildungsort Schule verwiesen: heterogene Gruppen von Lernenden, fortschreitende Prozesse der Digitalisierung im außerschulischen Alltag und in zwischenmenschlichen Beziehungen und die Frage nach relevanten Kompetenzen in der sich ständig wandelnden Welt.

Hinzu kommt, dass Lehren und Lernen bereits für sich genommen schlecht definierte Problemstellungen, sogenannte ill-defined problems, darstellen (Bromme, 1992; Krauskopf et al., 2020; Lütje-Klose & Urban, 2014; Stern, 2009). Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass gleichzeitig eine Mehrzahl unterschiedlicher und nicht eindeutig bestimmbarer Ziele adressiert werden, die auch zueinander im Widerspruch stehen können, und dass zudem für die Erreichung dieser Ziele eine große Zahl gangbarer Wege zur Verfügung steht (Oser & Baeriswyl, 2001). Man stelle sich vor, eine Fachlehrkraft plant eine Unterrichtsstunde, in der fachliche Inhalte vermittelt, sprachliche Hürden berücksichtigt, soziale Interaktionen gestaltet und individuelle Lernvoraussetzungen beachtet werden sollen. Jede Entscheidung, ob zur Methode, zur Sozialform oder zur Schwerpunktsetzung, beeinflusst andere Zielsetzungen mit. Es ergibt sich ein Geflecht potenziell widersprüchlicher Anforderungen, das keine eindeutige »richtige« Lösung zulässt. Und Gleiches gilt für die konkrete Umsetzung im Unterrichtsverlauf. Sowohl auf der Ebene des Klassenmanagements als auch in den zahlreichen zwischenmenschlichen Interaktionen erfordert die pädagogische Beziehungsgestaltung ständige Abwägungen, sensibles Reagieren und spontanes Entscheiden.

Natürlich machen solch komplizierte Probleme gemeinsame Anstrengungen und die Zusammenarbeit unterschiedlicher Fachexpertise nötig – wie bei anderen komplexen Vorhaben wie dem Bau eines Hauses. Von der Planung bis zur Fertigstellung greifen viele Gewerke unterschiedlicher beruflicher Kulturen fein abgestimmt ineinander. Durch gute Absprachen und Übergaben gelingt es, dass die einen an den sorgfältigen Vorarbeiten der anderen anschließen können. Da wäre es doch wenig plausibel, eine Vielzahl unterschiedlicher Menschen mit unterschiedlichen Entwicklungsständen in komplexen Bildungsprozessen ganz als Einzelkämpfer:innen zu begleiten.

Mir geht es bei dem kurzen bildlichen Ausflug nicht darum, Kinder als Häuser zu betrachten. Ich möchte vielmehr ein Augenmerk darauf legen, dass es beim Zusammenarbeiten unterschiedlicher Professionen ganz selbstverständlich ist, dass

die Ergebnisse der zum Teil hochspezialisierten Tätigkeiten aneinander anschlussfähig sein müssen. Ohne Loch in der Wand kein Platz für Fenster, ohne Stromleitungen keine Nutzung der Solarpaneele, ohne Anschluss an die Kanalisation kein Wasserkreislauf. Beim Bau helfen Normen, damit ein Teil mit dem nächsten verbunden werden kann. Normierung ist für Bildungsprozesse keine Option. Schule ist ein Raum, in dem sich demokratisch mündige Menschen in sozialen Beziehungen entwickeln können sollen.

Wenngleich also Schule und Unterricht etwas anderes sind als ein Haus, bedarf es kooperativer Anstrengungen, gerade wenn man die einzelnen Beteiligten dazu befähigen möchte, sich voll ihren Aufgabenfeldern zuzuwenden. Insbesondere im Zuge der Bemühungen, die deutschen Bildungssysteme – Bildung ist Ländersache – inklusionsorientiert(er) zu gestalten, fällt multiprofessioneller¹ Kooperation eine bedeutende Rolle zu (Grosche et al., 2020; Lütje-Klose et al., 2017; Rogge et al., 2021; Urban & Lütje-Klose, 2014; Wild, 2022; Thäle, 2018). Beachtet man die Entwicklung von Prävalenzen psychischer Belastung seit der Coronapandemie (Ravens-Sieberer et al., 2021; Reiß et al., 2025), wird im Diskurs auch deutlich, dass die Beachtung der Spannbreite von Voraussetzungen dafür, das Lernangebot von Unterricht für die eigene Entwicklung zu nutzen (Seidel, 2014), nicht auf (status-)diagnostische Feststellungen beschränkt werden kann. Auch durch kollektive Erfahrungen und gesellschaftliche Entwicklungen ergeben sich situationsbedingte Vulnerabilitäten für schulisches Lernen, die von Lehrkräften geforderte Kompetenzbereiche (KMK, 2022) überschreiten.

Wenngleich vieles davon theoretisch plausibel ist und durch empirische Befunde gestützt wird, zeigt die Forschung zugleich, dass die gemeinsame Betrachtung von (multiprofessioneller) Kooperation und Schule eine Reihe spezifischer Hürden sichtbar macht. Unterschiedliche professionelle Logiken, divergierende Verantwortungsbereiche und organisationale Routinen erschweren oft genau jene Zusammenarbeit, die als Schlüssel zur Bewältigung komplexer Herausforderungen gilt. *Kernthese dieses Buches ist daher: Damit Kooperation² über Professionen, Berufs-*

- 1 Im vorliegenden Buch wird der Begriff *multiprofessionell* in einem erweiterten Sinne verwendet. Gemeint ist die Zusammenarbeit von Fachkräften unterschiedlicher beruflicher Hintergründe und Qualifikationen, die mit Schule in strukturierter Weise kooperieren, darunter neben klassischen professionellen Akteuren wie Lehrkräften, Schulsozialarbeit oder Schulpsychologie auch paraprofessionelle Kräfte (z. B. Schulbegleitungen), pädagogische Fachkräfte außerhalb des Lehramts (z. B. Erzieher:innen) sowie externe Bildungsakteur:innen aus Sport, Kultur oder sozialräumlicher Arbeit. Auch Eltern als kooperationsrelevante Partner:innen werden mitgedacht, sofern sie systematisch einbezogen sind. Nicht gemeint ist damit *interdisziplinäre* Zusammenarbeit im forschungslogischen Sinn, also die Verknüpfung wissenschaftlicher Disziplinen oder Methoden.
- 2 Im vorliegenden Buch wird der Begriff *Kollaboration* im engeren, lernpsychologisch und professionsübergreifend fundierten Sinne verwendet werden (vgl. auch Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 118). Genauer wird darauf vor allem in Kapitel 4 eingegangen (► Kap. 4). Doch vorab möchte ich bereits einige Punkte benennen, da Kollaboration im Deutschen alltagssprachlich ungewöhnlich ist. Kollaboration meint Formen der Zusammenarbeit, in denen die Beteiligten nicht nur ihre Beiträge abstimmen, sondern gemeinsam an der Lösung einer Aufgabe arbeiten, deren Verlauf und Ergebnis nicht vollständig vorab bestimmbar sind. Die Arbeit ist dabei durch hohe Interdependenz, wechselseitige Abstimmung und gemeinsame Verantwortung für die Zielerreichung gekennzeichnet (Dillen-

gruppen und Stakeholder hinweg gelingen kann, braucht es strukturierte, zielführende Herangehensweisen, die die Zusammenarbeit selbst zunächst als gemeinsame Aufgabe verständlich und bewältigbar machen. Erst wenn dieser Schritt gelingt, werden Teams arbeitsfähig und können als wirkungsvolle Kooperationsnetzwerke dazu beitragen, Schule zukunftsfähig³ zu gestalten.

Im Zentrum steht dabei die Frage, wie Teams adaptive Expertise in multiprofessionellen communities of practice im Sinne der Kompetenz, Perspektiven systematisch abzugleichen, geteilte Problemlagen präzise zu verstehen und Lösungen verlässlich auszuhandeln, entwickeln können. Kapitel 5 stellt dafür ein generisches Modell vor (► Kap. 5). Zuvor jedoch braucht es eine Einordnung in die komplexe Forschungslandschaft, die von sehr unterschiedlichen politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geprägt ist. Trotz dieser Unterschiede liefert die internationale Forschung wichtige Impulse dafür, wie Kooperation gestaltet werden kann, damit sie selbst zu jenem professionellen Werkzeug wird, das Schulen für die Bewältigung aktueller und zukünftiger Herausforderungen benötigen.

bourg, 1999; Scardamalia & Bereiter, 2006). Kollaborative Praxis ist damit anspruchsvoller als bloße Koordination oder arbeitsteilige Kooperation – und stellt im schulischen Kontext insbesondere dann eine Herausforderung dar, wenn sie über Berufs- und Disziplinengrenzen hinweg geleistet werden soll.

- 3 Gemeint ist die Förderung sogenannter »21st century skills« (z.B. Binkley et al., 2012), wozu gehören: Kreativität und Innovationsfähigkeit, Kommunikations- und Teamfähigkeit für interdisziplinäres Problemlösen sowie der Umgang mit Komplexität und Paradoxien (Zahn, 2024)

I Theoretischer Teil

Im ersten, theoretisch orientierten Teil werden Forschungslinien dargestellt und zusammengeführt, um ein handlungsorientiertes Modell für (multiprofessionelle) Kooperation im Kontext Schule zu begründen. Kerngedanke ist die wechselseitige Interdependenz bezogen auf Zielerreichung, die nicht für jegliche Form der Zusammenarbeit und jede Aufgabenart in Schule gegeben ist. Es wird zunächst die empirische Evidenz für prominente Modelle und relevante Themenfelder zusammengefasst.

2 Kooperationsmodelle und Forschungsstand

2.1 Das Modell nach Gräsel und Kolleg:innen – Kooperationsformen unter Lehrkräften

Kooperation unter Lehrkräften hat in den letzten zwanzig Jahren deutlich an Aufmerksamkeit gewonnen. In der deutschen Forschungslandschaft war die Entwicklung des Modells unterschiedlicher Kooperationsformen von Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) maßgeblich. Vor dem Hintergrund der seinerzeit als dürftig identifizierten empirischen Forschungslage zur Kooperation von Lehrkräften in Kollegien legen die Autor:innen eine organisationspsychologische Definition von Kooperation zugrunde und beschreiben anhand zentraler Kernbedingungen drei Formen. Kooperation nach Erika Spieß (2007, S. 344) wird verstanden als »gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteure [sic] voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet.«

Daraus extrahieren die Autor:innen drei Kernbedingungen – gemeinsame Ziele und Aufgaben, Vertrauen, Autonomie – und beschreiben, je nach Ausprägung derselben drei unterschiedliche Kooperationsformen (vgl. Gräsel et al., 2006, S. 209 ff.). Bei der Form *Austausch* informieren sich Lehrkräfte wechselseitig über berufsbezogene Inhalte und teilen Materialien wie Handreichungen oder umschriebene Unterrichtseinheiten. Kolleg:innen brauchen hier keine Ziele oder Positionen zu verhandeln, die Handlungsautonomie bleibt weitgehend unberührt und man muss lediglich darauf vertrauen können, dass Material, das man geteilt hat, von verlässlicher Qualität ist und die Bereitschaft, zu teilen, auf Gegenseitigkeit beruht, der Aufwand sich also langfristig ausgleicht. Daher wird dies als »low cost«-Form der Kooperation beschrieben. In Zusammenarbeit mit Grosche haben Fußangel und Gräsel anspruchsvolle Kokonstruktion vor dem Hintergrund von Überlegungen zu schulischer Inklusion weiter ausformuliert (Grosche et al., 2020). Dazu mehr im Zusammenhang mit den Grundlagen effektiver Zusammenarbeit in Kleingruppen und Teams (► Kap. 4) und dem Themenfeld der schulischen Inklusion (► Kap. 3.4).

Arbeitsteilige Kooperation bedeutet zwar die gemeinsame Formulierung von Teilzielen und -aufgaben sowie der Vorgehensweise bei der Zusammenführung dieser, die Bearbeitung erfolgt dann jedoch individuell bei weiterhin hoher Autonomie in der Gestaltung der Ausführung. Dafür bedarf es Aufgaben, die hinrei-

chend komplex sind, um eine solche arbeitsteilige Vorgehensweise sinnvoll zu ermöglichen, wie die Vorbereitung von Unterrichtseinheiten, die Erstellung Lern- und Prüfungsaufgaben oder Projektarbeiten. Es ist hier möglich, bei der Gestaltung der Teile auf Präferenzen und Kompetenzprofile der Beteiligten zu achten. Vertrauen kommt hier schon eine größere Bedeutung zu, da man sich bei der getrennten Durchführung darauf verlassen muss, dass die jeweils anderen ebenfalls so arbeiten, dass eine Zusammenführung am Ende möglich wird. Eine halbe Unterrichtseinheit oder zwei Teile einer Klassenarbeit, die gemeinsam das zeitliche Kontingent überschreiten sowie Teilgebiete doppelt abdecken und andere auslassen, ließen das Misslingen einer Kooperation sichtbar werden. Die Interdependenz – die wechselseitige Abhängigkeit der Erledigung der Teilaufgaben für das Gelingen der gesamten Aufgabe – ist hierbei also deutlich höher als bei der vorigen Form. Es stehen unter Umständen höhere Kosten auf dem Spiel, jedoch variiert dies sicherlich mit der Routine und den Kosten der einzelnen bei der Erstellung der Teilergebnisse bzw. dann auch für eine gegebenenfalls anfallende Korrektur bei Problemen der Zusammenführung.

Bei der Form der *Konstruktion* schließlich wird über große Abschnitte auch gemeinsam an der Formulierung, Umsetzung und Evaluation von Teilzielen und -aufgaben gearbeitet. Für die Beteiligten bedeutet kokonstruktives Arbeiten, dass sie im Prozess einen Zugewinn an (erfahrungsgesättigtem, situiertem) Wissen und neue Problemlösewege erfahren und entwickeln. Gemeinsames Arbeiten lässt sich hier vielleicht eher im Sinne eines lebenslangen Lernprozesses und im Kontext kontinuierlicher professioneller Weiterentwicklung verstehen. Dafür müssen Ziele und Prozesse miteinander abgestimmt werden. Dies bedeutet, dass die Autonomie für beides nun deutlich mehr eingeschränkt wird, was potenziell hohe Kosten mit sich bringen kann – im Gegenzug zu der Erwartung, durch diese intensive Form auch komplexere Probleme lösen zu können. Dafür bedarf es wiederum eines höheren Maßes an Vertrauen, denn die kontinuierlich notwendigen Abstimmungsprozesse bergen das Potenzial für Konflikte, also auch soziale Kosten. Diese Form wird als am höchsten entwickelt beschrieben und in bestimmten Formen gemeinsamen Unterrichtens gesehen. Es geht hierbei um ganzheitlichere Fragestellungen, zum Beispiel, wie das nächste Schuljahr angesichts des Profils an Lernvoraussetzungen einer konkreten Klasse und bestimmter Ideen pädagogischer Herangehensweisen geplant und umgesetzt werden kann. Wir kommen hier meiner Ansicht nach den Eigenschaften eines schlecht definierten Problems (verstanden als Aufgabenstellung, die zunächst selbst klar erfasst und definiert werden muss) wieder nahe. »Unterricht« an sich birgt viele Problemstellungen und viele Lösungsmöglichkeiten. Soll nun »Unterricht« in Abstimmung mit allen Kolleg:innen so gestaltet werden, dass er zum Beispiel in projektbasierten Lernformen über ein ganzes Schuljahr ineinander greift und zusätzlich die Möglichkeit für Binnendifferenzierung in temporären Teilgruppen oder auch die Einbindung externer Impulse durch Praktiker:innen oder Eltern bieten soll, wird deutlich, dass die Abstimmungsprozesse selbst Gewicht erhalten. Dass ein solches gemeinsames Vorgehen dann auch individuelle »Einbußen« zum Beispiel auch im Hinblick auf persönliche Lieblingsthemen oder didaktische Methoden mit sich bringt, liegt auf der Hand. In diesem Sinne also sind die Kosten hoch.

Das Modell nach Gräsel et al. (2006) wurde in der Forschung im deutschen Bildungssystem seither in der empirischen Forschung am breitesten verwendet (Dizinger et al., 2011; Drossel & Willems, 2014; Hartmann et al., 2020; Knigge et al., 2023; Richter & Pant, 2016; Rogge et al., 2021). Eine der bislang bedeutendsten quantitativen Studien, die Kooperation von Lehrkräften in Deutschland auf der Basis dieses Modells untersucht haben, ist die repräsentative Untersuchung von Richter und Pant (2016). Im Auftrag der Telekom-Stiftung befragten die Autoren 1.015 Lehrkräfte der Sekundarstufe I in allen Bundesländern zu Einstellungen und Praxis differenziert nach den drei von Gräsel et al. (2006) eingeführten Formen.

2.2 Forschung zum Modell der Kooperationsformen

2.2.1 Lehrerkooperation in Deutschland – Richter und Pant (2016)

Die Studie von Richter und Pant (2016) ist zentral, da sie erstmals repräsentative Häufigkeitswerte für Deutschland lieferte und dabei auch die strukturellen Rahmenbedingungen sichtbar macht, unter denen Kooperation wahrscheinlicher wird. Sie zeigt, dass informeller Austausch flächendeckend verbreitet ist, während kostenintensivere gleichberechtigte Formen der Zusammenarbeit – wie die gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht – weiterhin eher die Ausnahme darstellen. Die erste grobe Auswertung der zusammengefassten Skalenwerte (»trifft eher zu« und »trifft voll und ganz zu«) zeigt, dass Formen des Austauschs am häufigsten vorkommen. 82 % der Lehrkräfte stimmten mindestens einer entsprechenden Aussage zu, etwa der regelmäßigen Weitergabe von Unterrichtsmaterialien oder Informationen über Schüler:innen. Auch arbeitsteilige Kooperation wurde häufig bejaht (77 %), etwa in Form der koordinierten Aufgabenteilung bei Klassenarbeiten oder in der individuellen Förderung. Deutlich seltener wurde Kokonstruktion berichtet, wie gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht. Hier lag die Gesamtzustimmung bei nur 50 % (vgl. Richter & Pant, 2016, S. 20).

Noch deutlicher werden die Unterschiede, wenn man die tatsächliche regelmäßige Praxis betrachtet – also nur jene Lehrkräfte berücksichtigt, die entsprechende Praktiken monatlich oder wöchentlich ausüben. Für die Weitergabe von Unterrichtsmaterialien als klassische Austauschform lag dieser Wert je nach Schulform zwischen 60 und 64 % (Richter & Pant, 2016, S. 50, Tab. T8). Deutlich geringer fielen die Werte für arbeitsteilige Praktiken aus: So gaben nur rund 33 % (Richter & Pant, 2016, S. 15, Tab. 2) der Lehrkräfte an, regelmäßig gemeinsam mit Kolleg:innen an der Schule Bewertungsstandards abzustimmen, und lediglich 20 % (S. 16, Tab. 3) planten ganze Unterrichtseinheiten oder Projekte gemeinsam. Am seltensten wurden kokonstruktive Praktiken genannt. So berichteten zum Beispiel

nur 23 % der Lehrkräfte, mindestens monatlich gemeinsam im Team in einer Klasse zu unterrichten (Richter & Pant, 2006, S. 15, Tab. 2), und lediglich 9 % hospitierten regelmäßig im Unterricht von Kolleg:innen.

Die Studie zeigt deutlich, dass kokonstruktive Formen der Zusammenarbeit – also gemeinsame Unterrichtsplanung oder Teamteaching – stark von schulartspezifischen und organisatorischen Bedingungen abhängen. Lehrkräfte an Gymnasien berichten seltener von solchen intensiven Kooperationsformen als Lehrkräfte anderer Schularten. So planen an Gymnasien nur 14 % regelmäßig gemeinsam ganze Unterrichtseinheiten (vs. 24 % an anderen Schularten) und nur 12 % unterrichten regelmäßig im Team (vs. 32 %) (Richter & Pant, 2016, S. 27, Abb. 2). In der zusammengefassten Skala Kokonstruktion bestätigen 46 % der Lehrkräfte an Gymnasien und 54 % an anderen Schularten, diese Formen mindestens eher zu praktizieren (ebd., S. 30, Tab. 10).

Ähnliche Unterschiede zeigen sich zwischen unterschiedlichen Ganztagsformen: An vollgebundenen Ganztagschulen arbeiten 31 % der Lehrkräfte regelmäßig gemeinsam an Unterrichtseinheiten (vs. 17 % an teilgebunden/offenen Ganztagschulen und 15 % an Halbtagschulen). Beim Teamteaching liegen die Anteile bei 39 % (vollgebunden), 19 % (teilgebunden/offen) und 18 % (Halbtag) (ebd., S. 50, Tab. T8). Besonders inklusiv arbeitende Schulen berichten von höheren Anteilen intensiver Kooperation, etwa 24 % gegenüber 14 % bei der gemeinsamen Planung ganzer Unterrichtseinheiten und 31 % gegenüber 11 % beim Teamteaching (ebd., S. 28, Abb. 3).

Auch strukturelle Bedingungen erweisen sich als zentral. Kokonstruktive Praktiken benötigen eingeplane gemeinsame Arbeitszeit, klare Koordinationsstrukturen und Leitungssupport. Lehrkräfte mit eingeplanter gemeinsamer Arbeitszeit berichten deutlich häufiger von regelmäßiger Kokonstruktion (60 % vs. 37 %); ähnlich bei vorhandenen Koordinationsstrukturen (55 % vs. 28 %) und bei wahrgenommener Unterstützungsleistung durch die Schulleitung (57 % vs. 34 %) (ebd., S. 34, Tab. 13). In Hinblick auf materielle Ressourcen (55 % vs. 40 %) und die Präsenz des Kollegiums (57 % vs. 43 %) zeigen sich ebenfalls Unterschiede, wenn auch weniger ausgeprägt. Diese Gelingensbedingungen sind jedoch ungleich verteilt: Gymnasien verfügen seltener über entsprechende Zeitfenster und Leitungssupport, während vollgebundene Ganztags- und inklusiv arbeitende Schulen günstigere Voraussetzungen bieten. Insgesamt zeigt sich, dass Kokonstruktion keineswegs selbstverständlich entsteht, sondern zeitlicher, organisatorischer und kultureller Voraussetzungen bedarf, während Austauschformen weitgehend unabhängig von institutionellen Bedingungen stattfinden.

Ergänzend zur intraprofessionellen Kooperation untersuchte die Studie auch, in welchem Umfang Lehrkräfte mit anderen pädagogischen Berufsgruppen zusammenarbeiten (Items »Mit Sonderpädagogen meiner Schule zusammenarbeiten« und »Mit Sozialpädagogen/Sozialarbeitern/Psychologen meiner Schule zusammenarbeiten«). Bereits die Gesamtwerte zeigen, dass diese Formen der multiprofessionellen Kooperation seltener und weniger regelmäßig praktiziert werden als der Austausch unter Lehrkräften, aber doch 59 % der Befragten gaben an, mindestens monatlich mit Sonderpädagog:innen zusammenzuarbeiten, und 45 % berichteten eine regelmäßige Kooperation mit Sozialpädagog:innen, Schulsozialar-

beiter:innen oder Psycholog:innen (Richter & Pant, 2016, S. 16, Tab. 3). Doch werden bei diesen Angaben nicht die drei Kooperationsformen differenziert ausgewiesen, sodass unklar ist, was »zusammenarbeiten« hier alles umfasst, und wir von der gleichen Staffellung ausgehen müssen, dass vor allem Low-cost-Formen multiprofessionell praktiziert werden.

Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass auch die multiprofessionelle Zusammenarbeit stark vom institutionellen Kontext abhängt. An Gymnasien kooperieren nur 33 % der Lehrkräfte regelmäßig mit Sonderpädagog:innen und 26 % mit Sozialpädagog:innen, Schulsozialarbeiter:innen oder Psycholog:innen, während diese Anteile an anderen Schularten bei 66 % bzw. 58 % liegen. An inklusiv arbeitenden Schulen fällt der Unterschied besonders deutlich aus: 65 % arbeiten regelmäßig mit Sonderpädagog:innen und 58 % mit weiteren pädagogischen Fachkräften zusammen, gegenüber nur 16 % bzw. 22 % an Schulen ohne Inklusionsangebot. Auch Ganztagsstrukturen begünstigen die berufsübergreifende Zusammenarbeit mit 62 %, die von regelmäßiger Kooperation mit Sonderpädagog:innen und 52 % mit Sozialpädagog:innen, Schulsozialarbeiter:innen oder Psycholog:innen berichten. An teilgebundenen/offenen Ganztagschulen liegen die Werte bei 58 % bzw. 42 %, an Halbtagschulen bei 55 % bzw. 44 % (Richter & Pant, 2016, S. 50, Tab. T8).

Die Analysen zu den strukturellen Rahmenbedingungen zeigen, dass die Kooperation mit Sonderpädagog:innen insgesamt relativ unabhängig von zusätzlichen Ressourcen ist. Die Werte liegen hier fast durchweg bei rund 57 bis 60 %, unabhängig davon, ob Zeitfenster, Koordinationsstrukturen oder Leitungssupport vorhanden sind oder nicht. Dies deutet darauf hin, dass die Zusammenarbeit mit Sonderpädagog:innen im Kontext inklusiv arbeitender Schulen häufig strukturell geboten ist und weniger von freiwilligen Rahmenbedingungen abhängt. Deutlich anders stellt sich die Lage bei der Kooperation mit Sozialpädagog:innen, Schulsozialarbeiter:innen und Psycholog:innen dar. Hier liegen die Werte bei Vorhandensein günstiger Bedingungen in Form von Koordinationsstrukturen (46 % mit vs. 38 % ohne) und der Unterstützung durch die Schulleitung (47 % mit vs. 41 % ohne) jeweils sichtbar höher.

Auffällig ist, dass bei den materiellen Ressourcen ein gegenläufiger Effekt sichtbar wird. Lehrkräfte ohne ausgewiesene Teamräume berichten etwas häufiger von Kooperation mit Sozialpädagog:innen, Sozialarbeiter:innen, Psycholog:innen (40 %) als jene, denen solche Räume zur Verfügung stehen (38 %). Aus den begleitenden Textstellen (ebd., S. 32–34) wird deutlich, dass Inklusionsschulen zwar mehr Kooperationsbedarf haben, gleichzeitig aber gerade dort häufig ein Mangel an geeigneten Räumen besteht. Es ist also plausibel, dass ein höheres Maß an Kooperation entsteht, obwohl (oder gerade weil) die räumlichen Voraussetzungen nicht optimal sind.

Im Hinblick auf die Rolle materieller Ressourcen zeigt sich tatsächlich ein paradox erscheinendes Muster. *Ohne* ausgewiesene Räume wird häufiger von Kooperation mit anderen Berufsgruppen berichtet (Sonderpädagog:innen 63 % ohne vs. 57 % mit Ressourcen; Sozialpädagog:innen/Schulsozialarbeiter:innen/Psycholog:innen 53 % ohne vs. 40 % mit Ressourcen). Die Autoren kommentieren diesen Befund nicht direkt. Im Text zu inklusiv arbeitenden Schulen wird jedoch betont,

dass dort hoher Kooperationsbedarf besteht, obwohl geeignete Räume häufig fehlen. Plausibel könnte daher die Deutung erscheinen, dass fehlende Teamräume teilweise durch die Nutzung der Arbeits- und Beratungsräume anderer pädagogischer Berufsgruppen kompensiert werden, sodass diese selbst als Ressourcen für Kooperation wahrgenommen werden. Dies bleibt allerdings reine Spekulation und wird von den Autoren nicht weiter belegt.

Zusammengefasst wird besonders deutlich, dass Kokonstruktion nicht einfach aus dem alltäglichen Austausch hervorgeht, sondern ihrerseits eine komplexe Aufgabe ist. Sie erfordert reale und soziale Räume und Strukturen, die es überhaupt erst ermöglichen, Kooperation zu planen und abzustimmen. Zeitfenster, Koordinationsstrukturen und Leitungssupport schaffen Gelegenheiten, in denen kollektive Planung und geteilte Verantwortung entstehen können. Erst wenn solche Rahmenbedingungen gezielt eingerichtet werden, kann Kooperation auch auf komplexere Aufgaben bezogen und als wirksam erlebt werden. Die Ergebnisse von Richter und Pant verdeutlichen damit insgesamt: Komplexe Kooperation ist eine komplexe Aufgabe an sich. Sie entsteht nicht von allein, sondern setzt voraus, dass Organisationen Räume, Zeiten und Formen institutionalisierter Unterstützung bereitstellen – und dass diese dann tatsächlich für die Bearbeitung komplexer Aufgaben genutzt werden. Im Folgenden werden weitere Studien vorgestellt, die diese Lesart punktuell weiter stützen und ergänzen.

2.2.2 Die CoMMiT-Studie

Eine thematische Fortsetzung findet diese Forschungslinie im Projekt CoMMiT (Kuhn, 2021) (Kooperation an Schulen – Innovation im Team), das von den Arbeitsgruppen um Gräsel und Richter durchgeführt wurde (Ercan et al., 2021; Hartmann et al., 2021). Untersucht wurden 16 weiterführende Schulen aus fünf Bundesländern, von denen sieben bereits mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet worden waren. Die Stichprobe war somit besonders durch ein hohes Maß an Innovationsorientierung und eine ausgeprägte Kooperationskultur geprägt. Im Rahmen eines Mixed-Methods-Designs wurden Befragungen von Lehrkräften (Eingangsbefragung; N = 776 Lehrkräfte), Schulleitungen, Gruppendiskussionen, Einzelfallanalysen sowie Schulporträts und auch Fortbildungen eingesetzt, um Gelingensbedingungen schulischer Kooperation systematisch zu analysieren und auch zu fördern. Das Projekt verfolgte dabei ein forschungspraktisch orientiertes Ziel, nämlich herauszuarbeiten, unter welchen strukturellen, kulturellen und führungsbezogenen Bedingungen sich intensive Kooperationsformen im Schulalltag entwickeln und verstetigen lassen. Auch wenn in den ersten Veröffentlichungen keine Prozentwerte im engeren Sinn berichtet werden, lassen sich zentrale Tendenzen klar benennen. An dieser Stelle kann vorweggenommen werden: Es zeigt sich auch im CoMMiT-Projekt, dass Kooperation von Lehrkräften insbesondere dann als entlastend erlebt wird, wenn sie strukturell eingebettet, zielgerichtet organisiert und von der Schulleitung aktiv unterstützt ist. Reine Austauschbeziehungen treten auch an den dieses Mal untersuchten Schulen deutlich häufiger auf als intensive gemeinsam gestaltete Prozesse.