

Kunze, Katharina

Kooperation! Der Kooperationsimperativ als Versuch einer symbolischen Bearbeitung der Grenzen pädagogischer und wissenschaftlicher Machbarkeit

Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: *Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 83-102* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318536 - DOI: 10.25666/01:31853; 10.3224/84742763.05



Quellenangabe/ Reference:

Kunze, Katharina: Kooperation! Der Kooperationsimperativ als Versuch einer symbolischen Bearbeitung der Grenzen pädagogischer und wissenschaftlicher Machbarkeit - In: Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: *Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 83-102* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318536 - DOI: 10.25666/01:31853; 10.3224/84742763.05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318536>

<https://doi.org/10.25666/01:31853>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Kooperation!

Der Kooperationsimperativ als Versuch einer symbolischen Bearbeitung der Grenzen pädagogischer und wissenschaftlicher Machbarkeit

1 Einleitung

Seit der flächendeckend realisierten Etablierung der Ganztagschule und der verbindlichen Einführung von Inklusion erfährt das Thema Kooperation im schulischen Kontext erhöhte Aufmerksamkeit. Allein schon die mit den beiden Großreformen einhergehende Erweiterung der zuvor mehr oder weniger ausschließlich aus Regelschullehrkräften¹ zusammengesetzten Kollegien um Fachkräfte aus anderen pädagogischen Berufsgruppen impliziert neue Anforderungen an die Zusammenarbeit. Dass an Schulen kooperiert wird, ist inzwischen schlichtweg Tatsache – entsprechend lässt sich feststellen, dass die pädagogische Arbeit an Schulen systematisch auch kooperative bzw. auf Kooperation bezogene Tätigkeiten beinhaltet (Cramer/Rothland 2021).

Parallel zu diesen Entwicklungen hat sich eine differenzierte Forschungslandschaft herausgebildet, die sich mit dem Thema befasst. Mittlerweile bildet die schulbezogene Kooperationsforschung ein eigenes Forschungsfeld (Kunze/Reh 2020). Ein Forschungsfeld allerdings, das unter einem spezifischen Vorzeichen steht:

Diskutiert wird dieses Vorzeichen bereits seit längerem. Schon in ihrer im Ergebnis 2003 publizierten DJI-Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit im Rahmen von Kinder- und Jugendhilfe setzen sich E. van Santen und M. Seckinger (2003) intensiv damit auseinander, wenn sie feststellen: „Kooperation ist quasi per definitionem positiv besetzt (Wer möchte schon von sich behaupten, unkooperativ zu sein?) und wird deshalb leichtfertig als ein für jeden Zweck geeignetes Mittel angesehen“ (ebd.: 30). Eine, wie die Autoren es ausdrücken, „kritische“ Perspektive auf Kooperation war damals für sie kaum

¹ In Ermangelung einer besseren Bezeichnung unterscheide ich hier begrifflich zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen, obwohl die Sonderpädagog*innen unter der Maßgabe von Inklusion natürlich ebenfalls als Regelschullehrkräfte zu bezeichnen wären.

aufzufinden, was sie dazu veranlasste, ihrer Arbeit den Titel „Kooperation. Mythos und Realität einer Praxis“ zu verleihen.

Mit dem Mythosbegriff beziehen sich van Santen und Seckinger auf ein Phänomen, das mehr oder weniger jede Bezugnahme auf Kooperation unter Pädagog*innen systematisch betrifft (Idel/Ullrich/Baum 2012; Kunze/Silkenbeumer 2018): Eine Praxis als kooperativ zu bezeichnen, impliziert fast schon zwangsläufig den Gedanken an spezifische Ansprüche im Sinne eines ‚Mehr‘ – mehr als bloße Handlungskoordination, mehr als ein nicht näher definiertes Zusammenhandeln, mehr als ein ‚Sich-miteinander-Arrangieren‘ etc. Kooperation ist nicht nur ein Unschärfebegriff (Ahlgrimm/Krey/Huber 2012), Kooperation ist vor allem ein von vorneherein gefüllter und mit spezifischen Ansprüchen und Erwartungen belegter Begriff. Für das Sprechen und Schreiben über Kooperation impliziert dies die Tendenz, dass der Begriff – bzw. das jeweils damit verbundene Konzept – zu einer Art Platzhalter für die kooperative Praxis selbst wird. Ein Blick auf die Zusammenarbeit unter Pädagog*innen, der sich jenseits der mit dem Kooperationsbegriff verknüpften Auffassungen, Normen und Konzepte bewegt und am Phänomen und seiner empirischen Verfasstheit als solcher interessiert ist, liegt damit eher fern – scheint doch die Frage, was unter Kooperation zu verstehen ist, begrifflich bereits beantwortet. Naheliegender erscheint es dagegen, die vorfindliche Praxis ins Verhältnis zum Konzept zu setzen. Oder – um auf den Mythosbegriff zurückzukommen – eben danach zu fragen, wie sich „Mythos und Praxis von Kooperation zueinander [verhalten]“ (van Santen & Seckinger 2003: 30).

Es geht mir im Folgenden darum, diese Perspektive auf die ihr innewohnende Logik hin zu befragen. Wichtig scheint mir, sich in diesem Zusammenhang klarzumachen: Auch der Standpunkt des „Mythos“, also der Standpunkt einer kritischen Bezugnahme auf die Normativität der an Kooperation geknüpften konzeptionellen Ansprüche, nimmt seinen gedanklichen Ausgang in der skizzierten konzeptorientierten Perspektive. Nicht zufällig bietet es sich bspw. an, der Mythosperspektive eine Mehrwertperspektive gegenüberzustellen (vgl. den Artikel „Kooperation. Mythos oder Mehrwert“ von S. Maykus, 2009²). Damit stellt sich die Mythosperspektive zwar kritisch zur Normativität der Konzepte. Zugleich macht sie jedoch genau die Normativität, die zu

² „Ist Kooperation ein Innovationsinstrument und Schlüssel zur Praxisentwicklung? Wird das eigene Handeln optimiert? Wenn ja, inwiefern? Entsteht mehr Flexibilität im Handeln, ein anderes, situationsadäquateres Können? Über professionsinterne Teamprozesse liegen diesbezüglich durchaus Beschreibungen vor (z.B. Teamarbeit von Lehrern oder Effekte auf die Hilfeplanung bei den Erziehungshilfen durch die Abstimmung mehrerer Fachkräfte), aber bestätigen sich positive Annahmen auch im multiprofessionellen und komplexen Zusammenhang wie etwa den Ganztagschulen und sozialräumlichen Bildungsstrukturen? Mehrwert oder Mythos Kooperation? Eine entscheidende Frage der empirischen organisations- sowie professionsbezogenen Forschung im schul- und bildungsbezogenen Kontext – deren Beantwortung wichtige Konsequenzen für die Qualifizierung und Teamentwicklung in der Praxis haben dürfte.“ (Maykus 2009: 180f)

kritisieren sie antritt, zum Bezugspunkt der eigenen Auseinandersetzung und reproduziert sie darin.

Die für den vorliegenden Band angeregte Perspektive aufnehmend, möchte ich im Folgenden vorschlagen, die eng mit der beschriebenen Bewegung verknüpften, fast schon omnipräsenten Rufe nach einer Ausweitung, Intensivierung und/oder Verbesserung von Kooperation unter Pädagog*innen als eine Variante der symbolischen Bearbeitung der Grenzen der Optimierbarkeit von Erziehung und damit des Spannungsfeldes von normativ Gefordertem und pädagogisch Möglichem zu verstehen und diese Lesart explizieren. Dazu werde ich die dem Kooperationsdiskurs eigene Normativität ausweisen und vorschlagen, die daran geknüpften diskursiven Phänomene als Versuche der Stabilisierung gegenüber einer diffusen und durch konstitutive Ungewissheits- und Kontingenzphänomene charakterisierten (pädagogischen) Welt zu lesen. Unter „diskursive Phänomene“ verstehe ich dabei bspw. die oben bereits angedeutete Verschiebung von einer an Kooperation im Sinne eines Forschungsthemas interessierten Perspektive hin zu einer Diskursposition, welche nicht (mehr) die empirisch vorfindliche Praxis, sondern die mit dem Begriff verbundenen normativen Entwürfe und Erwartungen zum Ausgangs- und Bezugspunkt der Betrachtung und Argumentation macht. In einem weiteren Schritt werde ich diese Überlegungen schließlich an Befunde aus eigenen empirischen Untersuchungen zur Praxis von Kooperation unter Pädagog*innen rückbinden.

2 Die doppelt normative Imprägnierung des Kooperationsdiskurses

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die im Ansatz bereits skizzierte Beobachtung einer *doppelt normativen Imprägnierung* des pädagogischen wie auch wissenschaftlichen Diskurses zur (berufsgruppenübergreifenden) Kooperation unter Pädagog*innen. „Doppelt normativ“ deshalb, weil sich zum einen im Diskurs zu Kooperation (also dem Diskurs, der sich mit der Frage befasst, was unter Kooperation zu verstehen ist) die das Gegenstandsverständnis prägenden, konzeptionellen Entwürfe gelingender und/oder qualitätsvoller Kooperation als ein normatives Proprium konturieren, das – wie oben beschrieben – dazu einlädt, die Konzepte nicht zum Gegenstand der Untersuchung und Diskussion zu machen, sondern zu ihrem Maßstab. Und zugleich lässt sich auch der Diskurs *über* Kooperation (also der Diskurs, der sich auf die Frage bezieht, was damit verbunden ist oder sein könnte, dass Kooperation stattfindet oder nicht) als ein in spezifischem Sinne normativ imprägnierter Diskurs rekonstruieren. Das betrifft nicht nur die von van Santen und Seckinger herangezogenen Arbeiten zur interinstitutionellen Zusammenarbeit im Rahmen von Kinder-

und Jugendhilfe, sondern auch den Forschungsdiskurs zur innerinstitutionellen Zusammenarbeit im Rahmen von Schule: Auch und vielleicht gerade hier wird Kooperation vielfach im Sinne einer zukunftsweisenden Alternative zum als überkommenen und tendenziell dysfunktional markierten alten Modell einer durch Einzelkämpfertum, „zellulare Organisationsstruktur“ (Lortie 1975: 14) und Fragmentierung geprägten Organisation Schule (Dietrich 2017) sowie als „universale Lösungsformel zur Bearbeitung von Problemlagen“ (Bauer/Fabel-Lamla 2020: 92) thematisiert. Ich will diese Beobachtung im Folgenden knapp mit Beispielen unterlegen und dabei zugleich zwei Stationen der bildungspolitisch initiierten Entwicklungen auf Systemebene markieren, zu denen sich der schulbezogene Kooperationsdiskurs in Beziehung setzt:

Systematisch auf die innerschulische Kooperation abzielende Forschungsbemühungen finden sich erst seit den 1990er Jahren (Dörger 1995, Jerger 1995). Ein Untersuchungsschwerpunkt liegt dabei zunächst auf Lehrer*innenkooperation (Idel/Ullrich/Baum 2012). Gemeinsam ist den Arbeiten, dass Kooperation als Ziel und Schlüssel für Schulentwicklung in den Blick genommen wird. Schon 1996 konstatiert bspw. Terhart im Rahmen einer Zusammenfassung der Forschungslage: „Die Qualität einer Schule hängt zentral von der Arbeit ihres Kollegiums ab, und diese ist immer so gut wie die Kooperationsbeziehungen, die dort herrschen“ (Terhart 1996: 463). Den bildungspolitischen Hintergrund dieser Entwicklungen bildet ein sich durchsetzender Entwurf von Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 2008), mit dem die Etablierung neuer, die Autonomie der Einzelschule und im Zusammenhang damit auch deren Rechenschaftslegungspflichten stärkender Steuerungsmodelle einhergeht. Im Zuge dieser Entwicklung gewinnen der Kooperationsbegriff und die mit ihm verbundenen Konzepte sowohl im Sinne von Bildungs- als auch im Sinne von Qualitätsstandards an Bedeutung (KMK 2004).

Mit den Mitte/Ende der 2000er Jahre angestoßenen bildungspolitischen Großreformen Ganztagschule und Inklusion verlagert sich der Diskursschwerpunkt stärker auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit (im Überblick Bauer/Fabel-Lamla 2021; Idel et al. 2019; Kunze/Reh 2020). Vor dem Hintergrund emphatischer Referenzrahmen wie „Ganztagsbildung“ (u.a. Bollweg et al. 2020) und „Inklusion“ (u.a. Wrana 2019) wird die Zusammenarbeit der unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen als unerlässlicher Gelingensfaktor apostrophiert. In diesem Zusammenhang bezeichnen bspw. Werning und Urban „multiprofessionelle Kooperation“ als „wichtigste[n] Schlüssel [...] zur inklusiven Ganztagschule“ (Werning/Urban 2014: 19) und Hoffmann et al. (2012) heben hervor, dass inklusiver Unterricht „ohne Kooperation bzw. Teamteaching und Differenzierung nicht denkbar ist.“ (ebd.: 133). Auch hier findet die Entwicklung ihren Niederschlag in einer entsprechenden Erweiterung der Qualitäts- und Bildungsstandards (HRK/KMK 2015) und die Anbahnung und Förderung von „Kooperationskompetenzen“ etabliert sich in den Diskursen zu Lehrer*innenbildung und -fortbildung als ein Fokus, dem in

besonderer Weise Rechnung zu tragen ist (Kunze/Rabenstein 2017; BMBF 2018). Als gedanklicher Fluchtpunkt der diskursiv mit multiprofessioneller Kooperation verknüpften Hoffnungen konturieren sich dabei „Visionen“ (Speck 2020: 1435ff.) einer erweiterten Professionalität, welche mit Blick auf die je konkret zu bearbeitenden Problemlagen eine Optimierung des eigenen Handelns, vollständigere problemdiagnostische und prognostische Treffsicherheit und damit auch mehr Wirksamkeit in Aussicht stellen (Maykus 2009; Lütje-Klose/Urban 2014; Grosche/Fussangel/Gräsel 2020; Hertel/Urton/Hennemann 2023).

3 Der Ruf nach Verbesserung als Versuch der Stabilisierung gegenüber einer diffusen Welt

Gemessen an den beschriebenen visionären Perspektiven erweist sich die empirische Befundlage immer wieder als dämpfend: Empirisch belastbare Nachweise dafür, dass Kooperation zu einer synergetischen Kopplung sich ergänzender Kompetenzen und damit zu einer verbesserten Problemlösung und Professionalisierung führt, fehlen bislang (zuletzt Hochfeld/Rothland 2022). Die in diesem Zusammenhang erhobenen quantitativen und qualitativen Befragungsdaten führen insgesamt zu dem Ergebnis, dass die als besonders gewinnbringend und effektiv eingestuften intensiveren Kooperationsformen in der Praxis nur selten anzutreffen sind (Richter/Pant 2016; Trumpa 2016). Stattdessen überwiegen punktuelle und lose gekoppelte Formen der Zusammenarbeit. Diese werden von den Befragten überwiegend als gewinnbringend und zufriedenstellend eingeschätzt (Böhm-Kasper/Dizinger/Gausling 2016). Der konzeptionelle Anspruch und die empirische Wirklichkeit von Kooperation unter Pädagog*innen fallen also offensichtlich auseinander.

Wie lässt sich diese Befundlage interpretieren? Aus der Binnenperspektive, also vom Standpunkt des normativ gefüllten Begriffsverständnisses aus betrachtet, stellt sich die vorfindliche Situation als Defizit dar: Es wird zu wenig bzw. zu wenig intensiv kooperiert. Dem am Modell orientierten Verständnis folgend wirft dies die Frage auf, wie sich der Ist-Zustand verbessern lassen könnte. Entsprechend richtet sich das analytische Interesse darauf, eine Optimierung zu erreichen und mithin Faktoren und Aspekte zu identifizieren, die sich mit Blick auf eine Ausweitung der konzeptionell erwünschten Kooperationsformate als hemmend oder begünstigend erweisen könnten. Als die Wahrscheinlichkeit einer intensiveren Zusammenarbeit steigernde Faktoren werden hier aus den Befragungsdaten u.a. folgende Aspekte abgeleitet: eine verbindliche Unterstützung durch die Schulleitung, die systematische Eröffnung von Partizipationsmöglichkeiten, eine differenzsensible und diskursive Entwick-

lungsarbeit sowie vor allem die nachhaltige Etablierung zeitlicher, räumlicher und personeller Ressourcen für kooperative Tätigkeiten. Dagegen lassen sich eine (räumliche und/oder zeitliche) Trennung der Aufgabenbereiche sowie ungünstige personelle, organisationale und finanzielle Rahmenbedingungen (insb. Arbeitsbedingungen, Arbeitszeitregulierungen, Vertragslaufzeiten) als die Wahrscheinlichkeit einer Zunahme intensiverer Kooperationsformen verringern. Leitfadengestützte, qualitative Befragungsdaten, die im Rekurs auf die beschriebenen Modelle generiert und ausgewertet wurden, weisen darüber hinaus darauf hin, dass nicht nur unterschiedliche Wahrnehmungen der Ziel- und der Aufgabenstellungen ein Hindernis darstellen können, sondern auch das Gefühl, die eigene Profession von den jeweiligen Professionsanderen zu wenig anerkannt und gewertschätzt zu sehen (Böhm-Kasper et al. 2016: 47). Auch die Art und Weise, wie die unterschiedlichen Berufsgruppen wahrnehmen, wo und worin genau ihre gegenseitigen Zuständigkeiten liegen, wird als mögliche Problemquelle markiert (ebd.).

Die nachstehenden Überlegungen nehmen diese Lesart der Befundlage zum Ausgangspunkt und interessieren sich für die Bewegung, die darüber vollzogen wird. Fokussiert wird diese im Sinne des oben bereits umrissenen Gedankens, dass diese Bewegung eine diskursive Verschiebung impliziert. Dieser Fokus setzt eine alternative gedankliche Position hinsichtlich der Befundlage voraus. Diese wird nicht als Defizit gelesen, sondern als Indikator dafür, dass sich die modellhaft herangezogenen Konzepte als nur bedingt anschlussfähig an die kooperative Praxis unter Pädagog*innen und ihre Spezifik zu erweisen scheinen. Aus dieser Perspektive stellt sich die Diskursstelle, um die es geht, als eine dar, an der – mit Simmels Verweis auf die Doppelheit der Codierung des Normbegriffs formuliert – sowohl die an Kooperation geknüpften Visionen als auch die Kooperation begrifflich konturierenden Modelle weniger zur Explikation dessen adressiert werden, „was allgemein, generisch geschieht“, als vielmehr im Sinne einer Beschreibung dessen, „was geschehen soll, wenngleich es vielleicht nicht geschieht“ (Simmel 1989: 77). Die Verschiebung vollzieht sich also an der Stelle, wo nicht (mehr) Kooperation, sondern die den darauf bezogenen Visionen und Modellen inhärenten Normierungen zum Ausgangs- und Bezugspunkt der Betrachtung und Argumentation gemacht werden. Von dort aus rücken die Normen symbolisch an die Stelle der Praxis und werden in Bezug auf diese zu Sein-Sollens-Ansprüchen. Entsprechend gerät die empirisch vorfindliche Situation nicht mehr als eine in den Blick, über die es etwas zu erfahren gibt, sondern als eine, die es zu verbessern gilt.

Die Beschreibung dieser Verschiebungsbewegung wendet sich weder gegen die Kooperationsmodelle noch gegen die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen. Das hier verfolgte Interesse bewegt sich jenseits dieser Fragen. Anliegen und Ziel der Ausführungen ist es, wie oben angemerkt, zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der Logik beizutragen, der die beschriebene Figur folgt. Dabei wird diese selbst als eine in sich sinnhafte Form der Bearbeitung

vorgelagerter Ansprüche verstanden, also gleichsam im Sinne einer Ausdrucksgestalt fokussiert (zum Begriff: Wernet 2020). „Gleichsam“ deshalb, weil sich der Fokus der Betrachtung nicht auf einzelne, konkret vorfindliche Diskursfiguren richtet, sondern gewissermaßen in übergeordneter Perspektive auf die den einzeln vorfindlichen Diskurspositionen gemeinsame Verschiebungsbewegung als solche.

Eine mögliche Variante, diese zu lesen, bieten Emmerich und Hormel (2021) in einem auf das Normativitätsproblem der Inklusionsforschung bezogenen Beitrag an. Sie machen dort darauf aufmerksam, dass und wie Normativität im Sinne einer Sein-Sollen-Unterscheidung eine spezifische Differenz generiert – eine Differenz, welche die Einnahme einer evaluativen Diskursposition erlaubt. Diese Position wiederum markieren die Autor*innen – und das ist die Pointe ihrer Überlegung – als eine, die eine ganz spezifische Qualität impliziert – sie bietet nämlich einen vergleichsweise *stabilen* Beobachtungsstandpunkt: Aus der Perspektive des Sein-Sollens lässt sich aus einer Seins-Abweichung zuverlässig belastbares Problematisierungspotential ableiten. Dies wiederum eröffnet entsprechend zuverlässig die Möglichkeit der Einnahme einer stabilen Sprechposition. Im Sinne einer Problembeschreibung führen Emmerich und Hormel im Anschluss an Luhmann (1994) an dieser Stelle weiter aus: „Auf dieser normativen Sollen-Basis lässt sich zwar problemlos evaluieren, die hartnäckigen epistemologischen Probleme liegen aber auf der Sein-Seite der Unterscheidung. Statt der *normativen* Erwartungen, die das Sollen markieren, erkennt sich Wissenschaft an ihren selbst gebildeten *kognitiven Erwartungen*, die sich auf den beobachtbaren Zustand der Welt beziehen. Kognitive Erwartungen stellen sinnhafte Formbildungen in der Sachdimension dar, sind aber – im Unterschied zu normativen Erwartungen – *enttäuschungsoffen*: Die Dinge können anders sein als erwartet wurde und diese Enttäuschung initiiert in der Regel eine Korrektur der kognitiven Erwartungen (z.B. Theorien) selbst. Es wird etwas gelernt.“ (Emmerich/Hormel 2021: 152, H.i.O.) Mit Blick auf die Eigennormativität der sozial- bzw. erziehungswissenschaftlichen Forschung stellen die Autor*innen sodann fest: „Die Pointe der empirischen Sozialwissenschaft ist daher, dass sie normative *Konventionalisierungen* nutzt, um sich gegenüber einer diffusen Welt beobachtungspraktisch zu stabilisieren.“ (ebd., H.i.O).

Nimmt man diese Überlegung auf und überträgt sie auf das hier interessierende Verschiebungsphänomen, so eröffnet sie die Lesart, dass es sich bei der Bewegung, die modellbasierten Kooperationskonzepte weniger im Sinne einer empirisch irritierbaren kognitiven Erwartung zu thematisieren, als vielmehr im Sinne einer normativen Erwartung, um einen *Versuch der beobachtungspraktischen Stabilisierung gegenüber einer diffusen Welt* handeln könnte, eine ausgesprochen instruktive Perspektive. Aufgeworfen ist damit die Frage nach dem *Diffusitätsmoment*, auf das die erzeugte Sein-Sollen-Differenz im Sinne der Stabilisierung eines Beobachtungs- und Beschreibungsstandpunkt reagiert.

Worin könnte dieses bestehen? Angeregt durch die inhaltliche Ausrichtung des Kooperationsdiskurses liegt es aus meiner Perspektive nahe, den Instabilitätsaspekt im Feld der das pädagogische Handeln prägenden *Ungewissheits- und Kontingenzphänomene* zu verorten. Ich möchte diese Überlegung im Folgenden knapp ausführen und dann zunächst im Rekurs auf den Diskurs und sodann im Rekurs auf eigene empirische Befunde und Überlegungen weiter ausdifferenzieren.

4 Standardisierung, Bewertung und Optimierung als symbolische Versuche der Domestizierung von Ungewissheit und Kontingenz

Die Feststellung, dass das pädagogische Handeln und mithin auch die schulische bzw. unterrichtliche Praxis nur begrenzt standardisierbar, routinisierbar und damit auch nur begrenzt planbar und steuerbar ist, kann mittlerweile als forschungs- und theorieansatzübergreifend geteilte konstitutionstheoretische Prämisse gelten. Begrifflich wird die konstitutive Ereignishaftigkeit, Uneindeutigkeit und Unvorhersehbarkeit der Praxis von Erziehung bzw. pädagogischem Handeln oder auch Unterricht und Unterrichten üblicherweise als Ungewissheit (Helsper/Hörster/Kade 2003) oder Kontingenz (Meseth/Proske/Radtke 2012) gefasst. Allerdings werden Ungewissheit bzw. Kontingenz in unterschiedlichen Ansätzen sowohl theoretisch als auch forschungspraktisch sehr unterschiedlich fokussiert (u.a. Paseka/Keller-Schneider/Combe 2018). Ein für die hier interessierenden Fragen zentraler Unterschied liegt dabei in der Perspektive, aus der heraus die Ungewissheits- bzw. Kontingenzphänomene aufgerufen werden: Während kompetenztheoretisch gerahmte Ansätze (z.B. Baumert/Kunter 2006; Wessels et al. 2019) Ungewissheit tendenziell als Defizit oder Belastung in den Blick nehmen und entsprechend vor allem Möglichkeiten der Reduktion oder Schließung von Ungewissheit und Kontingenz adressieren (z.B. über kompetente Unterrichts- und Klassenführung, konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung), thematisieren system- und strukturtheoretische Ansätze Ungewissheit im Sinne einer Konstitutionsbedingung pädagogischen Handelns: „Aus der Sicht einer Theorie des Pädagogischen, die diesen Ungewissheiten Rechnung trägt, sind die synthetisch-harmonisierenden Formen eher Grenzfall als Normalfall. Zu erwarten ist das Pädagogische eher als eine *fragile Form*, die in ihrem zeitlichen Vollzug immer neu erst wieder hergestellt werden muss und nur darin ihre Festigkeit hat.“ (Kade/Seitter 2003: 70, (H.i.O.)).

Mit dem Begriff des zwischen Gewissheit und Ungewissheit oszillierenden „Fragilen“ der pädagogischen Form beschreiben Kade und Seitter ein Phänomen, an das sich Emmerichs und Hormels Hinweis auf die Diffusität des Sozialen unmittelbar anschließen lässt. Wie nun lässt sich die Dynamik des Zusammenspiels von Diffusität und Fragilität des Pädagogischen auf der einen und Stabilisierungsbestrebungen auf der anderen Seite mit Blick auf das Phänomen Kooperation unter Pädagog*innen und den darauf bezogenen Diskurs beschreiben?

Eine erste, vglw. offensichtliche Verbindungslinie konturiert sich in Bezug auf den Diskurs *über* Kooperation. Wie oben gezeigt lässt sich dieser pointiert als ein Diskurs über mit Kooperation verknüpfte Hoffnungen und Visionen charakterisieren. Als ein Zentralmotiv konturiert sich hier die Figur einer *Perspektiverweiterung*. Unabhängig davon, ob der Fluchtpunkt der damit verknüpften Hoffnungen eher die Gestalt eines berufsgruppenübergreifenden, die unterschiedlichen Perspektiven integrierenden Professionalisierungsentwurfs annimmt oder die eines auf Differenz, Reibung und Irritation setzenden Diversifizierungsmodells (zu dieser Unterscheidung: Kunze 2016), verbindet sich mit dem Motiv der Perspektiverweiterung eine Steigerungshoffnung, nämlich die Idee, dass mehr, also vervielfältigte und/oder integrativ erweiterte Perspektiven eine vollständigere und zugleich differenziertere Problemsicht und damit auch eine präzisere und effektivere Problembearbeitung ermöglichen: umfassender, passgenauer – beherrschbarer. Es geht m.a.W. um eine *möglichst weitgehende Minimierung von Ungewissheit und Unverfügbarkeit*. So gesehen lässt sich der visionär argumentierende Diskurs über Kooperation ganz unmittelbar als eine Form der symbolischen Bearbeitung der Grenzen der Beherrschbarkeit von Erziehung und Bildung lesen, nämlich als Reaktion auf die Spannung, die dadurch entsteht, dass professionell verantwortete Erziehung ohne Wirkungserwartungen, Steuerungs-, Gestaltungs- und Kontrollierbarkeitsansprüche nicht denkbar ist und diesen Ansprüchen in ihrer konstitutionellen Verfasstheit zugleich nicht gerecht werden kann. Die Ansprüche richten sich dabei sowohl an die pädagogische Praxis selbst, als auch – zum Beispiel in Form des (angesichts der limitierten Standardisierbarkeit bzw. Diffusität des Forschungsgegenstandes nur begrenzt einlösbaren) Anspruchs, subsumtiv verwertbares, praktisches Wissen generieren zu sollen – an die diese Praxis beforsehenden wissenschaftlichen Disziplinen.

Eine weitere Betrachtungsebene eröffnet sich über die Auseinandersetzung mit der oben thematisierten Tendenz des Diskurses *zu* Kooperation, die konzeptionellen Entwürfe im Sinne eines Platzhalters für die Praxis als solche zu adressieren und darüber die modellhaft formulierten kognitiven Erwartungen in Richtung normativer Erwartungen zu verschieben. Diese Bewegung lässt sich insofern als Reaktion auf die Ungewissheits- und Kontingenzphänomene interpretieren, als eine mindestens partiell unverfügbare, diffuse, durch Zukunftsoffenheit und Kontingenz charakterisierte (pädagogische) Welt sich

Beschreibungsversuchen, die auf Kausalität und Prognostizierbarkeit hinarbeiten, systematisch entzieht (s.o.). Vom Standpunkt einer praktischen Wirksamkeits- und Kontrollierbarkeitserwartungen ausgesetzt Erziehungs- und/oder Bildungswissenschaft aus betrachtet kann dies als Destabilisierung und Bedrohung der Autorität der (eigenen) Disziplin für die Erschließung und Erklärung derjenigen sozialen Phänomene aufgefasst werden, für die sie Auskunftsfähigkeit beansprucht. Wie Emmerich und Hormel beschreiben, offeriert an dieser Stelle die qua Perspektivverschiebung generierte Sein-Sollen-Differenz auf der Sollen-Seite die Einnahme eines von der Schwer-Greifbarkeit der Empirie unabhängigen Beobachtungs- und Beschreibungsstandpunktes und darin eine stabile Position. Von der Sollen-Seite aus zu sprechen und zu schreiben, ermöglicht es, die vielschichtigen Schwierigkeiten, die der Versuch einer Forschungs- und Theoretisierungshaltung einzunehmen, die Zukunftsoffenheit und Nicht-Wissen zu einem konstitutiven Bezugspunkt macht, symbolisch zu umgehen.

Folgt man diesen Überlegungen, so gewinnen im Kooperationsdiskurs spezifische symbolische Verschiebungen Gestalt, die als die an das pädagogische Handeln sowie die auf dessen Erforschung bezogenen Wissenschaften gerichteten Kontrollierbarkeitsansprüche bearbeitende Versuche der Einhegung und Reduktion von Kontingenz und Diffusität beschreibbar sind. Wie nun gestalten sich diese Kontingenz- und Diffusitätsphänomene mit Blick auf das soziale Geschehen „Kooperation unter Pädagog*innen“ konkret aus?

5 Zuständigkeitsdiffusität. Einige Überlegungen zur Besonderheit der Dynamik der empirisch vorfindlichen Praxis von Kooperation unter Pädagog*innen

Die hier ausschnitthaft skizzierten empirischen Analysen und Befunde entstammen einem umfänglichen Forschungsprojekt zur berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit an inklusiven Gesamtschulen.³ Das in diesem

³ Im Rahmen des über das „niedersächsische Vorab“ geförderten Projekts GAST (Leitung K. Kunze, Mitarbeit: L. Krol und R. Reinisch) wurden an zwei inklusiven Gesamtschulen über zweieinhalb Jahre regelmäßige Aufzeichnungen von berufsgruppenübergreifenden Teamgesprächen zwischen Fachlehrkräften, Sonder- und Sozialpädagog*innen (das Spektrum reicht hier von Tür- und Angelgesprächen und Klassenteamsitzungen über Fachgruppensitzungen, kollegiale Fallberatungen und Vernetzungstreffen, bis hin zu Gremiensitzungen, Konferenzen und Elternsprechtagsgesprächen) sowie video-ethnographische Erhebungen im

Rahmen verfolgte Forschungsinteresse richtet sich auf die empirische Verfasstheit der Praxis von Kooperation unter Pädagog*innen im Sinne eines zu explizierenden Phänomens, bewegt sich also jenseits von konzeptionellen Entwürfen und Ansprüchen (vgl. zu ähnlich gelagerten Ansätzen einer In-situ-Forschung die Überblicksdarstellungen in Bauer/Fabel-Lamla 2020; Idel et al. 2019; Kunze/Reh 2020). Der Versuch, die analytisch gewonnenen generalisierenden Überlegungen zu veranschaulichen, muss sich hier auf einen kleinen Ausschnitt aus einem spezifischen Kooperationssetting beschränken: dem gemeinsam verantworteten Unterricht. Auch wenn sich die interaktiven Bezugnahmen in unterschiedlichen Settings auf Ebene der Sichtstrukturen unterschiedlich konturieren (selbstverständlich lassen sich spezifische Differenzen beobachten, je nachdem ob wir bspw. Kooperation im Kontext von Teamgesprächen oder im Kontext der pädagogischen Praxis vor uns haben), weisen unsere übergreifenden Analysen auf systematisch vorfindliche und damit verallgemeinerbare Dynamiken hin, die sich – wenn auch in je konkret variierender Ausgestaltung – als settingunabhängig bedeutsam und damit grundlegend für die kooperative Praxis unter Pädagog*innen erwiesen haben.

Bei dem zur Veranschaulichung herangezogenen Beispiel handelt es sich um eine kurze Sequenz aus dem gemeinsam von einem Regelschullehrer (Jakob) und einem Sonderpädagogen (Stephan) verantworteten Gesellschaftslehre-Unterricht einer sechsten Klasse. Inhaltlich geht es um das Thema ‚Römer und Germanen‘, konkret um die vom Regelschullehrer gestellte Frage, wie denn der Kaiser in Rom Informationen über die Randgebiete seines Reiches erhalten haben könnte:

Das Unterrichtsgeschehen ist frontal ausgerichtet. Jakob steht zentral vor der Klasse und moderiert das etwas schleppend verlaufende Unterrichtsgespräch. Stephan, steht mit nach hinten verschränkten Armen leicht versetzt zu seiner Linken und nimmt dabei eine beobachtende Position ein.

Während ein Schüler spricht, dreht sich Jakob in einer schnellen Bewegung zu seinem Kollegen um und flüstert ihm zu: *„na da kommt keiner drauf(.) aufschreiben(.) beschreibe“*.

Inhaltlich reagiert dieser Kommentar auf die in Rede stehende Frage. Mit Blick auf die Gestalt gewinnende Interaktionsdynamik seien an dieser Stelle zwei Zentralaspekte herausgegriffen: Zum einen verweist der Sprechakt auf eine *Legitimierungskrise*, die möglicherweise überhaupt erst durch die Anwesenheit des Kollegen entsteht, in jedem Fall aber mit dieser verknüpft ist: Wäre Stephan nicht im Raum, wäre die Bemerkung nicht gefallen. Neben einem – aller Wahrscheinlichkeit nach dem schleppenden Gesprächsverlauf geschuldeten – Unbehagen gewinnt in der Bemerkung also eine Dynamik des ‚In-den-Augen-

kooperativ verantworteten Unterricht und Aufzeichnungen von gemeinsam von Schulsozialarbeiter*innen und Fachlehrkräften durchgeführten Präventionsmaßnahmen durchgeführt und ausgewertet.

des-Kollegen-bestehen-Wollens oder -Müssens‘ Gestalt. Zum anderen fällt auf, dass das aus Perspektive des Fachlehrers Naheliegende dem Kollegen nochmals explizit erklärt wird. Implizit wird dieser darüber als fachlicher Laie positioniert, während die eigene fachliche Expertise hervorgehoben wird, es erfolgt also eine *Distinktionsbewegung*.

Kurz darauf geht Stephan einen Schritt auf Jakob zu. Während ein Schüler auf die von Jakob gestellte Frage antwortet, entspinnt sich zwischen beiden Lehrkräften der folgende geflüsterte Dialog:

S: *führn wir mal n kleinen break ein und dann- dass sie mal- kurz nochmal bisschen aktiver werden können (.) okay (?) (1) nur wenn das okay ist*

J: *ich würd die eigentlich gleich jetzt in paararbeit die texte lassen- lesen lassen weil wir zu lange zentral sind (.) auf jeden fall nicht das-*

S: *ja oder wir machen ma vorher dann nochmal n kurzes päuschen (J: du bist ja lieb) ganz ganz /kleines spielchen/*

J: */du bist ja lieb/ okay (1)*

Der Sonderpädagoge tritt also an den Kollegen heran und schlägt eine Änderung des Settings vor. Interaktionsdynamisch erscheint dabei vor allem die Schrittigkeit bemerkenswert, in der Stephan sein Ansinnen unterbreitet: Einleitend formuliert er einen Verfahrensvorschlag, der im zweiten Schritt über das „okay?“ zu einer durch Jakob zu ratifizierenden Frage umgemünzt und im dritten schließlich als gänzlich in dessen Ägide gestelltes Ansinnen gerahmt wird. Implizit nimmt diese Bewegung vorweg, dass der Vorschlag eine Zumutung beinhalten könnte, die es aus Perspektive des Sprechers heikel erscheinen lässt, ihn zu äußern. Inhaltliche Resonanz findet dieses Moment des Heiklen in der oben herausgearbeiteten Legitimierungs- und Distinktionsbewegung des Regelschullehrers. Im Zuge der kooperativen Bezugnahme aufeinander konturiert sich also zugleich eine Dynamik des ‚Sich-von-und-gegeneinander-Abgrenzens‘, die wiederum auf eine mit den jeweils eingenommenen Positionen verbundene Fragilität verweist.

In der zurückweisenden Antwort Jakobs reproduziert sich die schon seinem vorherigen Kommentar inhärente Distinktionsbewegung: Der Verweis auf die Sozialform betrifft die didaktische Gestaltung des Unterrichts und in der abgeschlossenen Erklärung („weil wir zu lange zentral sind“) reproduziert sich die Geste, den Sonderpädagogen als fachlich Nicht- oder zumindest Weniger-Kundigen zu adressieren, dem erklärt werden muss, was zu tun ist. Dies zeigt sich auch auf der Performanzebene: Während er antwortet, entfernt sich Jakob einen Schritt von Stephan, entzieht sich damit in gewisser Weise auch der Diskussion und pocht im wahrsten Sinne des Wortes auf sein Vorhaben (man kann im Video sehen, wie er während des Sprechaktes nachdrücklich auf die Texte auf dem Pult klopft).

Stephan wiederum gibt sich – entgegen der zuvor dezidiert defensiven und die Entscheidung der Ägide des Kollegen überlassenden Rahmung seines Vorschlags – nicht zufrieden mit der abschlägigen Antwort und setzt nach. Auch er hat demnach etwas zu verlieren, das zu bewahren er antritt. Dieses Nachsetzen vollzieht sich dabei sowohl auf kommunikativer Ebene, indem der Sonderpädagoge seinen Vorschlag erneuert, als auch auf Performanzebene, indem er dem Kollegen ans Pult folgt.

Dieser gibt sich zwar am Ende der Sequenz geschlagen (die lehrerzentrierte Gesprächsphase wird nach kurzer Zeit beendet und es kommt zu dem vorgeschlagenen „Spielchen“). Allerdings nicht, ohne sich über den zweifach platzierten Kommentar „du bist ja lieb“ zu revanchieren. Warum ‚revanchieren‘? Manifest drückt die Bemerkung Zuwendung und Anerkennung aus. Auf der impliziten Ebene beraubt die Verniedlichungsbewegung den Kollegen jedoch seiner beruflichen Dignität und bringt entsprechend ein Moment von Reaktivität auf Seiten des Sprechers zum Ausdruck.

Worauf macht dieser kleine Einblick in die Dynamiken des kooperativ beantworteten Unterrichts aufmerksam? Zum einen wird sichtbar, dass und wie sowohl die bloße Anwesenheit anderer Kolleg*innen als solche, als auch das Vorhandensein unterschiedlicher Perspektiven einen Unterschied machen: In Abwesenheit des Sonderpädagogen wären weder die Distinktionsgeste noch die Spielchen-Option existent. Zugleich gewinnen spezifische Dynamiken Kontur, durch die das Geschehen gekennzeichnet ist: Für beide Seiten geht es nicht nur um die Unterrichtssituation bzw. die vorgeschlagene Maßnahme als solche, sondern auch um Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten sowie um die Einnahme und Behauptung einer eigenen Position. Wir haben die sich konturierenden Bewegungen begrifflich als ‚*Gegeneinander-im-Miteinander*‘ gefasst und finden in der diese Figur charakterisierenden Gleichzeitigkeit von Offensivität und Defensivität sowie Vergemeinschaftung und Distinktion eine Dynamik, die sich – wie eine Dauerfrequenz – systematisch und personenunabhängig durch die von uns erhobenen Kooperationssituationen durchzieht.

Auf übergeordneter Ebene interpretieren wir solche Dynamiken als Ausdruck eines Phänomens, das wir begrifflich als ‚*Zuständigkeitsdiffusität pädagogischen Handelns*‘ bezeichnen (eine ausführlichere professionalisierungstheoretisch fundierte Darstellung findet sich u.a. in Kunze 2016 und Silkenbeumer/Kunze/Bartmann 2018). Dass Kooperation unter Pädagog*innen systematisch mit Grenzarbeit (Bauer 2014) und der Notwendigkeit verknüpft ist, Zuständigkeiten auszuhandeln (Breuer 2015), ist ein in der In-Situ-Forschung zu multiprofessioneller Kooperation unter Pädagogen*innen immer wieder hervorgehobener und bestätigter Befund, der sich auch in unseren Daten wiederfindet. Uns erscheint es jedoch wichtig, bei der Interpretation dieses Befundes miteinzubeziehen, dass die beobachtbaren Aushandlungsbewegungen ebenfalls systematisch von in sich fragilen Positionen aus erfolgen. Konkrete Gestalt gewinnt diese Fragilität z.B. in solchen Dynamiken, wie dem

skizzierten „Gegeneinander im Miteinander“. Dabei deuten unsere Beobachtungen und Analysen darauf hin, dass diese Fragilität nicht erst aus der Kooperationssituation heraus entsteht (entsprechend kann sie dort auch nicht aufgelöst werden), sondern ihren Ursprung auf vorgelagerter Ebene findet – der Ebene der Institutionalisierung der pädagogischen Berufe. Ähnlich wie im Fall der oben beschriebenen doppelt normativen Imprägnierung des Kooperationsdiskurses betrifft das Diffusitätsphänomen dabei zwei unterschiedliche Ebenen:

Zum einen die Ebene der Ansiedlung der pädagogischen Berufe im Feld der dem professionellen Komplex zuzurechnenden Berufsgruppen. Aus der Perspektive ihrer Zuständigkeit nehmen die pädagogischen Berufe im Spektrum der den Professionalisierungsindikativen Aufgaben- und Handlungsfeldern⁴ zuzurechnenden gesellschaftlichen Funktionsbereichen eine besondere Position ein: Im Unterschied zu den eindeutig und abgrenzbar je einem Funktionsbereich zuordenbaren, so genannten „klassischen“ Professionen, erfüllen die pädagogischen Berufe wesentliche und nicht wegzudenkende Aufgaben in allen drei Bereichen. Dabei bewegen sie sich jeweils in relativer Nähe zu den mit Zentralzuständigkeit versehenen Professionen und stehen zugleich in je eigener Weise quer zu ihnen (Silkenbeumer/Kunze/Bartmann 2018). Die Logik ihrer Institutionalisierung impliziert damit für die pädagogischen Berufe zum einen ein „Fehlen von Nicht-Zuständigkeit“ und zugleich ein „Fehlen einer eindeutigen und stabil abgrenzbaren Zuständigkeit“. In Bezug auf den Lehrer*innenberuf hat Wernet diese Lagerung mit dem Dictum „Überall und Nirgendwo“ auf den Punkt gebracht (Wernet 2014).

Aber nicht nur im Verhältnis zu anderen, dem professionellen Komplex zuzurechnenden Berufsgruppen, sondern auch im Binnenverhältnis untereinander lassen sich für die pädagogischen Berufsgruppen keine eindeutig fixierbaren Zuständigkeitsgrenzen ziehen. Vielmehr machen unsere Befunde darauf aufmerksam, dass die den beobachtbaren Selbst- und Fremdpositionierungen inhärenten Zuständigkeitsbeanspruchungs- oder -zuweisungsbewegungen dazu tendieren, sich auf der einen Seite so zu überlagern, dass eine systematische funktionale Differenzierung im Sinne von Arbeitsteilung nicht ohne Weiteres möglich ist. Und zugleich unterscheiden sich die jeweils reklamierten oder zugewiesenen Zuständigkeitsbereiche wiederum zu sehr voneinander, als dass eine Fusionierung der beruflichen Perspektiven und Profile, im Sinne einer berufsgruppenübergreifenden pädagogischen Allzuständigkeit, realisierbar wäre.

⁴ Einer von Oevermann (1996) vorgeschlagenen Einteilung folgend, lässt sich der professionelle Komplex in drei, mit je unterschiedlichen und klar voneinander abgrenzbaren Aufgaben betraute Funktionsbereiche gliedern: 1. Gewährleistung und Aufrechterhaltung einer konsensuellen Geltung von Normen und Recht, 2. Gewährleistung der körperlichen und psychosozialen Integrität der einzelnen Gesellschaftsmitglieder, 3. Erzeugung, Überprüfung und Kritik gesellschaftlichen Wissens.

6 Fazit

Eine an Vereindeutigung interessierte Perspektive sieht sich angesichts dieser empirischen Lage herausgefordert. Die Befunde bestreiten weder, dass Kooperation einen Mehrwert implizieren kann, noch lassen sie sich für eine Position verwenden, die angetreten ist, den „Mythos Kooperation“ als solchen zu entlarven und dies empirisch zu belegen. Auch die Frage, ob und wenn ja, dann aus welcher Perspektive diese Dynamiken eher einen Potential- oder eher einen Hindernischarakter haben könnten, lässt sich nicht beantworten – erscheinen sie doch als nicht zu umgehender Bestandteil der Handlungssituation, vor die sich multiprofessionell kooperierende Akteur*innen an Schule gestellt sehen. Zu solchen Fragen können diese Ergebnisse keinen Beitrag leisten. Allerdings implizieren sie Anfragen – nicht zuletzt an den wissenschaftlichen Diskurs – und könnten Anlass zu einer Akzentverschiebung geben: Wie wäre es, den Sog der sowohl an professionell verantwortete Bildungs- und Erziehungssituationen als auch an die diese untersuchenden Disziplinen herangetragenen Ansprüche im Sprechen und Schreiben noch sehr viel expliziter offen zu legen als bislang üblich? Und damit verbunden zugleich die je eigenen Formen des Umgangs mit diesen Ansprüchen (nebst deren Implikationen) sichtbar zu machen? Nicht im Sinne einer Abfuhr an die Ansprüche. Auch wenn es sich aus Sicht der Disziplin dabei um Fremdreferenzen handelt (Meseth 2021: 29), gehören diese genauso systematisch zur empirischen Realität der erziehungs- oder bildungswissenschaftlichen Praxis, wie zur empirischen Realität des pädagogischen Handelns. Sie negieren, auflösen oder umgehen zu wollen, erscheint entsprechend weder realistisch noch zielführend. Sie ‚bedienen‘ zu wollen, allerdings genauso wenig.

Eher ein Offen-Legen im Sinne eines expliziten und explizierenden Mitführens und Transparent-Machens. Das würde bedeuten, Ansprüche und die eigenen Reaktionen darauf systematisch zu kennzeichnen, ausdrücklich von Tatsachenbehauptungen zu unterscheiden und dabei auf symbolische Verschiebungen und Schließungen zu verzichten. Es müsste nicht bedeuten, Visionen, Ansprüche und Optimierungserwartungen aufzugeben. Allerdings ginge es darum, die Grenzen des pädagogisch und wissenschaftlich Möglichen konsequent als solche zu markieren und Unverfügbarkeit, Ungewissheit, Kontingenz, Diffusität und Nicht-Wissen sowie die damit zusammenhängenden Unsicherheiten auszuweisen, ohne die daraus resultierenden Spannungen symbolisch aufzulösen. Oder – um abschließend an ein Zitat aus dem vor mittlerweile zwei Dekaden veröffentlichten ersten Ungewissheitsband (Helsper/Hörster/Kade 2003) anzuknüpfen: „Vielleicht bedarf es sowohl des Einsatzes eines Denkens, das das »ist« als Fundament der eigenen Seinsgewissheit dekonstruiert und hinter dem Sein die Spur des Anderen zu entdecken erlaubt, als auch eines Handelns, das, ohne das Wissen, das Recht, die Vernunft zu negieren,

um deren letztliche Unzulänglichkeit weiß. [...] Nicht-Wissen, Ungewissheit und Kontingenz wären zu verstehen als Möglichkeitsbedingungen des Wissens und Handelns, nicht als deren Negation“ (Liesner/Wimmer 2003: 37).

Literatur

- Ahlgrimm, Frederik/Krey, Jens/Huber, Stephan Gerhard (2012): Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In: Huber, Stephan Gerhard/Ahlgrimm, Frederik. (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zu Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster u.a.: Waxmann, S. 17-27.
- Bauer, Petra (2014): Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In: Faas, Stefan/Zipperle, Mirjana (Hrsg.): Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 273-286.
- Bauer, Petra/Fabel-Lamla, Melanie (2020): (Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91-97.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 44, S. 469-521.
- BMBF (Hrsg.) (2018): Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Berlin. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-perspektiven_fuer_eine_ge-ingende_inklusion_barriere-frei.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [Zugriff am 24.04.24]
- Böhm-Kasper, Oliver/Dizinger, Verena/Gausling, Petra (2016): Multiprofessional Collaboration Between Teachers and Other Educational Staff at German All-day Schools as a Characteristic of Today's Professionalism. In: International Journal for Research on Extended Education 4, 1, S. 29-51.
- Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2020): Handbuch Ganztagsbildung, 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, Anne (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. Wiesbaden: Springer VS.
- Cramer, Colin/Rothland, Martin (2021): Pädagogische Professionelle in der Schule. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1165-1187.
- Dietrich, Fabian (2017): Kollegialität – Handlungskoordination „alter Schule!?“ In: Journal für LehrerInnenbildung, 17, 1, S. 45-48.
- Dörger, Ursula (1992): Projekt Lehrkooperation. Eine pädagogische Konzeption zur Weiterentwicklung von Gesamtschulen. Weinheim/München: Juventa.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2021): Normativität und Beobachtung. Flucht/Migration als Gegenstand sozial- und erziehungswissenschaftlicher In-

- /Exklusionsforschung. In: Fritzsche, Bettina/Koepfer, Andreas/Wagner-Willi, Monika/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hannah/Lietzmann, Charlotte/Weiterkämper, Florian (Hrsg.): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge. Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 151-164.
- Fend, H. (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Springer VS.
- Grosche, Michael/Fussangel, Kathrin/Gräsel, Cornelia (2020): Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Konstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. In: Zeitschrift für Pädagogik 66, 4, S. 461-479.
- Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Osnabrück: Velbrück.
- Hertel, Sophia/Urton, Karolina/Hennemann, Thomas: Vorstellungen und Erwartungen pädagogischer Fachkräfte zur multiprofessionellen Kooperation an inklusiven Schulen. In: Haider, Michael/Böhme, Richard/Gebauer, Susanne/Gößinger, Christian/Munser-Kiefer, Meike/Rank, Astrid (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 129-138.
- Hochfeld, Lasse/Rothland, Martin (2022): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. Ein systematisches Review. Zeitschrift für Grundschulforschung, 15, S. 453-485 <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x> [Zugriff am 24.04.24]
- Hoffmann, C./Koch, A./von Stechow, E. (2012): Standards inklusiven Unterrichts – Standards guten Unterrichts. In: Benkmann, Rainer/Chilla, Solveig/Stapf, Evelyn (Hrsg.): Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke. Kassel: Prolog, S. 122-135.
- HRK/KMK 2015: Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [Zugriff am 24.04.24]
- Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner/Baum, Elisabeth (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-25.
- Idel, Till-Sebastian/Lütje-Klose, Birgit/Grüter, Sandra/Mettin, Carlotta/Meyer, Andrea (2019): Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa, S. 34-52.
- Jerger, Gabriele (1995): Kooperation und Konsens bei Lehrern. Eine Analyse der Vorstellungen von Lehrern über Organisation, Schulleitung und Kooperation. Frankfurt am Main: Lang.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2003): Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Osnabrück: Velbrück, S. 50-72.
- KMK (Hrsg.) (2004): Standards für die Lehrerbildung- Bildungswissenschaften. Berlin: KMK.

- Kunze, Katharina (2015): Kooperation, Kollegialität und funktionale Differenzierung. Strukturprobleme der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Jahrgangsteam. In: Fölker, Laura/Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicolle (Hrsg.): Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen u.a.: Budrich, S. 118-134.
- Kunze, Katharina (2016): Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Empirische und theoretische Überlegungen zu einer Polarisierungstendenz. In: Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Bad Heilbrunn: Julius Klinghardt, S. 261-277.
- Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin (2017): Multiprofessionelle Kooperation – (k)ein Thema für die Lehrerbildung? In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 17(1), S. 7-12.
- Kunze, Katharina/Reh, Sabine (2020): Kooperation unter Pädagog*innen. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1439-1452.
- Kunze, Katharina/Silkenbeumer, Mirja (2018): Institutionalisierte bedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In: Walm, Maik/Häcker, Thomas/Radisch, Falk/Krüger, Anja (Hrsg.): *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten – Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 131-145.
- Liesner, Andrea/Wimmer, Michael (2003): Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Osnabrück: Velbrück, S. 23-49.
- Lortie, Dan C. (1972): Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: Dechert, Hans-Wilhelm (Hrsg.): *Team Teaching in der Schule*. München: Piper, S. 37-76.
- Lütje-Klose, Birgit/Urban, Melanie (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83, 2, S. 111-123.
- Luhmann, Niklas (1994): *Soziale Systeme. Grundrisse einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maykus, Stefan (2009): Kooperation: Mythos oder Mehrwert? Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akteure schulbezogener Jugendhilfe. In: Prütz, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.): *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis*. Weinheim: Juventa, S. 307-321.
- Meseth, Wolfgang (2021): Inklusion und Normativität – Anmerkungen zu einigen Reflexionsproblemen erziehungswissenschaftlicher (Inklusions-)Forschung. In: Fritzsche, Bettina/Koepfer, Andreas/Wagner-Willi, Monika/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hannah/Lietzmann, Charlotte/Weiterkämper, Florian (Hrsg.): *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge*. Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 19-36.

- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, 2, 223-241.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.
- Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, Dirk/Pant, Hans Anand (2016): Lehrkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, Robert Bosch Stiftung, Stuttgart, Stiftung Mercator, Essen, Deutsche Telekom Stiftung, Bonn. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrkooperation_in_deutschland_1.pdf [Zugriff am 24.04.24]
- Silkenbeumer, Mirja/Kunze, Katharina/Bartmann, Sylke (2018): Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In: Neuhaus, Lukas/Käch, Oliver (Hrsg.): Professionalität im Kontext von Institution und Organisation. Weinheim, S. 130-157.
- Simmel, Georg (1989 bzw. 1892/93): Einleitung in die Moralwissenschaft. Eine Kritik der ethischen Grundbegriffe. Erster Band. Gesamtausgabe Band 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Speck, Karsten (2020): Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1453-1465.
- Terhart, Ewald (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 448-471.
- Trumpa, Silke/Franz, Eva-Christina/Greiten, Silvia (2016): Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. In: DDS – Die Deutsche Schule 108, 1, S. 80-92.
- Van Santen, Eric/Seckinger, Mike (2003): Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Wernet, Andreas (2014): Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur Professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In: Leser, Christoph/Pflugmacher, Torsten/Pollmanns, Marion/Rosch, Jens/Twardella, Johannes (Hrsg.): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch, Opladen: Babara Budrich, S. 77-95.
- Wernet, Andreas (2020): Identitätskrise, Transformation und Ausdrucksgestalt: Zum rekonstruktionsmethodologischen Problem des „Gewordenseins“. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Barbara Budrich: Berlin/Toronto, S. 127-145.

- Werning, Rolf/Urban, Michael (2014): Inklusive Pädagogik in der Ganztagschule. In: Maschke, Sabine/Schul-Gade, Gunild/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität. Schwalbach: Debus, S. 11-21.
- Wessels, Insa/Gess, Christopher/Deicke, Wolfgang (2019). Competence Development Through Inquiry-Based Learning. In: Mieg, Harold A. (Hrsg.): Inquiry-Based Learning – Undergraduate Research. Wiesbaden: Springer VS, S. 59-69.
- Wrana, Daniel (2019). Die Normativität der Inklusion – ein Essay. Zeitschrift für Inklusion, 10, 2, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/532> [Zugriff am 24.04.24]