



## Wenn Zusammenarbeit zur Regel wird ...

### Möglichkeiten kollegialer Kooperation im Schulentwicklungskonzept der neuen Autorität in Haltung und Handlung

Agnes Buttinger

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
agnes.buttinger@ph-linz.at

EINGELANGT 04 SEP 2018

ÜBERARBEITET 12 NOV 2018

ANGENOMMEN 22 NOV 2018

Der vorliegende Artikel befasst sich mit der Frage nach den Möglichkeiten von kollegialer Kooperation im Lehrerberuf bei der Umsetzung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ an Schulen in Haltungen und Handlungen. In Annäherung an das Thema „Kooperation von Lehrer/-innen“ werden die wichtigsten Erkenntnisse des Standes der Schulentwicklungsforschung aus dem deutschsprachigen Raum im Zeitraum von 2006–2014 zum Themenkomplex „Kooperation im Lehrerberuf“ (Massenkeil & Rothland, 2016) zusammengefasst dargestellt. Das Konzept der „Neuen Autorität“ wird in seinen sieben Dimensionen mit dem Fokus beschrieben, welche Optionen es auf der Haltungs- und Handlungsebene für kollegiale Kooperation eröffnet. Die inhaltsanalytisch ausgewerteten Ergebnisse der qualitativen Interviews, bei denen das konkrete Erleben und die Erfahrungen mit kollegialer Kooperation im Zusammenhang mit der Umsetzung von „Neuer Autorität“ an Volksschulen erhoben wurden, zeigen, dass es sich hierbei um eine elaborierte Form von Zusammenarbeit handelt. Die Einordnung in den Fachdiskurs macht eine Wechselwirkung von kollegialer Kooperation und „Neuer Autorität“ als Schulentwicklungsansatz deutlich. Dies lässt den Schluss zu, dass sich das Konzept der neuen Autorität mit seiner systemischen Qualität (vgl. Omer & v. Schlippe, 2016, S. 137) besonders durch seine Anforderung an eine intensive Zusammenarbeit von Lehrer/-innen als umfassender Ansatz für Schulentwicklung mit vielen möglichen Schwerpunktsetzungen auszeichnet.

SCHLÜSSELWÖRTER: kollegiale Kooperation, Neue Autorität, Schulentwicklung

### 1. Einleitung

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen und Entwicklungen wird im schulischen Kontext die Forderung nach mehr Kooperation von Lehrer/-in-

nen laut, um den Anforderungen der Zukunft in Schulen entsprechend entgegenzutreten zu können (Bondorf, 2013; Aldorf, 2016). Schulen beschreiten vielfältige Wege in Fortbildung und Schulentwicklung, um sich den Herausforderungen von Gegenwart und Zukunft zu stellen. Das pädagogische Konzept der „Neuen Autorität“ von Omer und von Schlippe (2010; 2015; 2016) findet im Bundesland Oberösterreich seit dem Jahr 2011 unter anderem durch das Beratungszentrum für Lehrer/-innen und Schulen der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz und durch das Institut für „Neue Autorität“ (INA) in Form von Fortbildungsveranstaltungen und der Begleitung von Schulentwicklungsprozessen in Schulen Eingang.

Im vorliegenden Artikel wird der Frage nachgegangen, welche Optionen für die kollegiale Kooperation von Lehrer/-innen dieses Konzept auf der Haltungs- und Handlungsebene eröffnet, wie Lehrer/-innen an Volksschulen Veränderungen im Bezug auf ihre Zusammenarbeit, vor dem Hintergrund von „Neuer Autorität“ erleben und ob sich daraus weiterführende Überlegungen für kollegiale Kooperation im Bereich von Schulentwicklung ergeben.

Der Begriff der Lehrerkooperation wird in zahlreichen Publikationen der Schulentwicklungsforschung und der Schuleffektivitätsforschung in seinen unterschiedlichen Dimensionen, Kategorien und Ebenen vielfältig beschrieben und unter unterschiedlichen Gesichtspunkten erforscht (Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer, & Kunz, 2006; Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006; Baumann, Bolz, & Albers, 2017; Aldorf, 2016; Bondorf, 2013; Massenkeil & Rothland, 2016). Im Hinblick auf diese Forschungen erfolgt ein kurzer Überblick über den aktuellen Forschungsstand und eine Begriffsklärung, anhand der das Konzept der „Neuen Autorität“ auf seine haltungs- und handlungsgemäßen Kooperationsmöglichkeiten für Lehrer/-innen beleuchtet wird. Im Anschluss kommen vier Lehrerinnen in Form von qualitativen Interviews zu Wort, deren Schulen sich im Rahmen eines mehrjährigen Schulentwicklungsprozesses mit dem Thema befasst und dieses in den Schulalltag integriert haben. Die Auswertungsergebnisse der qualitativen Interviews bilden die Grundlage für die weiteren Überlegungen zur Einordnung in den Fachdiskurs über kollegiale Kooperation in der Schulentwicklungsforschung und für die Schlussfolgerungen über die Wechselwirkungen zwischen „Neuer Autorität“ und kollegialer Kooperation.

## 2. Lehrerkooperation in der Schulentwicklungsforschung

Welche Aspekte, Dimensionen und Qualitäten von kollegialer Kooperation in der Schulentwicklung in der diesbezüglichen Forschung als bedeutsam und relevant erachtet werden, dient als Ausgangspunkt für die Betrachtungen zum Thema und macht eine Begriffsklärung vorab unabdingbar.

## Begriffsklärung

Der Begriff der „Kooperation“ oder auch der „kollegialen Kooperation“ findet sich in der einschlägigen Literatur in unterschiedlicher Bedeutungsgebung. In der vorliegenden Arbeit bezieht sich der Terminus „kollegiale Kooperation“ auf die Definition von Bauer und Kopka (1996, S.143): „Unter Kooperation verstehen wir das zielorientierte Zusammenwirken von mindestens zwei Lehrpersonen, die versuchen, gemeinsame Arbeitsaufgaben effektiver, effizienter und menschlich befriedigender zu bearbeiten, als dies jeder alleine tun könnte.“ Diese Definition von „kollegialer Kooperation“ ist aus Sicht der Autorin mit dem Konzept der „Neuen Autorität“ gut vereinbar, da es neben der Zielorientierung, Effektivität und Effizienz von Zusammenarbeit auch den Aspekt von menschlich befriedigendem Zusammenwirken berücksichtigt. Dies ist insofern relevant, da das Konzept der „Neuen Autorität“ als Schulentwicklungsansatz vorrangig auf die Haltungsebene abzielt, auf eine „WIR-Haltung“ (Omer & v. Schlippe, 2010, S. 30; Grabbe, 2010, S.40), die als ein Ziel bei der Arbeit mit „Neuer Autorität“ angestrebt wird.

## Zusammenfassender Forschungsüberblick

Massenkeil und Rothland (2016) geben in ihrem Artikel einen systematischen Überblick über die empirische und qualitative Forschung im deutschsprachigen Raum aus den Jahren 2006 bis 2014 im Bereich der kollegialen Kooperation im Lehrerberuf. Diese hat eine vielfältige Forschungstradition. Mit ihr sind Bedeutungszuschreibungen verbunden wie: Koordination und Kohärenz im Handeln von Lehrer/- innen als Schulqualitätsmerkmal, oder Koordination im Kollegium als Bedingung von Innovations- und Umsetzungsbereitschaft für schulische Innovationen, oder auch Kooperation als Teil gemeinsamer Schulkultur und Voraussetzung gelingender Schul- und Unterrichtsentwicklung. Forschungsgegenstand sind im Wesentlichen Untersuchungen über individuelle und strukturelle Bedingungen von kollegialer Kooperation, ihre Prozesse und ihre Wirkungen (Massenkeil & Rothland, 2016, S. 1).

## Formen, Qualitäten und Niveaustufen von Kooperation

Im Fachdiskurs wird eine Unterscheidung von Ausprägungen, Formen und Qualitäten von Kooperation getroffen. Spieß (1996, S. 222) unterscheidet drei psychologische Formen von Kooperation in der Arbeits- und Organisationspsychologie:

- Pseudokooperation als Schein-Zusammenarbeit auf formaler Ebene
- Strategische Kooperation als zweckrational, geplant, zielgerichtet zum individuellen Nutzen
- Empathische Kooperation als zielgerichtetes Handeln im Einverständnis der Kooperationspartner

Gräsel et al. (2006, S. 209f) beschreiben drei unterschiedliche Formen der kollegialen Kooperation:

- Austausch als wechselseitiges Informieren und Materialaustausch;
- Arbeitsteilige Kooperation als Arbeitsteilung mit genauer Zielvereinbarung zur Effizienzsteigerung;
- Kokonstruktion als intensive prozessorientierte Zusammenarbeit zur Generierung von Wissen und Problemlösungen mit geteilter Zielvorstellung;

Steinert et al. (2006, S. 194) wiederum unterscheiden fünf Niveaustufen der kollegialen Kooperation auf der Ebene der Einzelschule:

- Fragmentierung – kaum Kooperation, hoher Individualisierungsgrad;
- Differenzierung – globales Zielkonzept, formaler Informationsaustausch;
- Koordination – globales Zielkonzept, umfassender Informationsaustausch über Fach/-Didaktik, Notenmaßstäbe, Selbstevaluation, schulinterne Fortbildung;
- Kooperation – bei Unterrichtsplanung- und Durchführung, gegenseitige Beratung, gemeinsame Fortbildung;
- Integration – detailliertes Zielkonzept, Abstimmung Jahrgangsstufen übergreifend;

Was diese unterschiedlichen Einstufungen von kollegialer Kooperation der verschiedenen Autorinnen und Autoren verbindet, ist, dass bei allen jeweils eine Abstufung von wenig ausgeprägter, bis hoch entwickelter Kooperation von Lehrer/-innen erkennbar ist.

### **Einflussfaktoren und Bedingungen von kollegialer Kooperation**

Massenkeil und Rothland (2016, S. 13ff) beschreiben darüber hinaus auch noch Einflussfaktoren und Bedingungen von kollegialer Kooperation.

- Strukturell: Halbtagsschule, Ganztagschule;
- Arbeitsbezogen: zeitliche Struktur, räumliche Ressourcen, Ressourcenverteilung, Einfluss der Schulleitung, geteilte Ziele, externe Anlässe, Betonung der Freiwilligkeit;
- Personenbezogen: Lehrereinstellungen, Kompetenzen, demographische Aspekte;

Strukturell betrachtet gibt es keine nachweisbar signifikanten Unterschiede der Qualität von kollegialer Kooperation in einer spezifischen Schulform. Es zeigt sich jedoch, je niedriger der Bildungsabschluss der Schulform ist, desto höher und entwickelter ist die Zusammenarbeit im Kollegium (Massenkeil & Rothland, 2016, S. 13).

Was die arbeitsbezogenen Einflussfaktoren betrifft, so lässt sich sagen, dass sich zeitliche und räumliche Ressourcen förderlich auf kollegiale Kooperation auswirken. Ohne entsprechendes Handeln der Schulleitung kann jedoch keine Zusammenarbeit entstehen.

Geteilte Ziele sind einerseits wichtige Gelingensbedingung für kollegiale Kooperation, oder auch Folge davon. Freiwilligkeit kann Voraussetzung für gelingende Kooperation sein, muss aber nicht Voraussetzung sein (Massenkeil & Rothland, 2016, S. 13f).

Betrachtet man personenbezogene Einflussfaktoren, so ist die positive Bewertung von kollegialer Kooperation eine wichtige Gelingensbedingung. Teamorientierung und eine positive Haltung zu kollegialer Kooperation sind häufiger anzutreffen, als deren Umsetzung im Schulalltag vermuten lässt. Das Autonomiebestreben von Lehrer/-innen ist zu differenzieren in Gestaltungsfreiheit und Einblicksfreiheit. Was die Sozialkompetenz betrifft, attestieren sich angehende Lehrer/-innen selbst eine höhere Sozialkompetenz als Vergleichsgruppen von Studierenden anderer Fachrichtungen. Geschlechtsspezifisch betrachtet stufen sich Lehrerinnen diesbezüglich höher ein als Lehrer. Konfliktfähigkeit und soziale Frustrationstoleranz zeigen sich in den Forschungsergebnissen als Entwicklungsfelder. Die Studien zum Einfluss des Dienstalters auf die Kooperationspraxis von Lehrenden ist uneindeutig und lässt keine klaren Schussfolgerungen zu (Massenkeil & Rothland, 2016, S. 14f).

### **Art und Qualität kollegialer Kooperation**

Massenkeil und Rothland (2016) fassen zusammen, dass kollegiale Kooperation in ihrer Häufigkeit in den benannten Studien als unzureichend beschrieben wird. Es zeigt sich, dass je anspruchsvoller die Form der kollegialen Kooperation an Schulen ist, desto seltener wird sie auch praktiziert. In den Studien werden Kooperationsebenen als Dyaden, Fachgruppen, Klassenlehrerteams, Jahrgangsstufenteams, Steuergruppen oder auch professions- und schulübergreifend beschrieben. Es wird auch beschrieben, dass es innerhalb einer Schule durch kooperierende Gruppen zu einem übermäßigen Steuerungsbewusstsein oder zu einem exklusiven Kooperationsbewusstsein kommen kann, das sich mitunter hemmend auf den Austausch nach außen auswirkt (Massenkeil & Rothland, 2016, S. 16f).

### **Wirkungen kollegialer Kooperation**

In vielen Studien wird auf den Zusammenhang zwischen kollegialer Kooperation und Schulqualität hingewiesen, aber auch eine Wechselwirkung von kollegialer Kooperation und Schulentwicklung festgestellt. Was die Entlastungsfunktion von kollegialer Kooperation betrifft, ist die Befundlage in den einschlägigen Studien nicht eindeutig. Sie wird sowohl als belastend, durch hohen Zeitaufwand, wie auch entlastend, durch soziale Unterstützung und Beistand beschrieben. Im Bezug auf Professionalisierung zeigen die Untersuchungen kollegiale Kooperation sowohl als Element von Professionalisierung, als auch als Strategie von Professionalisierung, aber auch als Professionalisierungsdieser. Was die Frage des Zusammenhangs zwischen kollegialer Kooperation und Unterrichtsqualität angeht, lässt sich diese nicht eindeutig herstellen (Massenkeil & Rothland, 2016, S. 17f).

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass sich gemeinsam geteilte Ziele, ein kooperationsförderndes Handeln der Schulleitung und zeitliche und räumliche Ressourcen positiv auf die kollegiale Kooperation innerhalb einer Schule auswirken.

### 3. Das Konzept der „Neuen Autorität“ im Überblick mit dem Fokus auf Optionen kollegialer Kooperation

Lehrer/-innen sind im Schulalltag immer wieder mit schwierigen und eskalierenden Erziehungssituationen, oder Elternkontakten konfrontiert, die ihre Autorität, in der Schule die Regeln zu bestimmen und deren Einhaltung durchzusetzen, infrage stellen. Das Konzept der „Neuen Autorität“ versucht auf die Frage eine Antwort zu geben, wie Lehrer/-innen beziehungsorientiert, gewaltlos und gestärkt ihre Autorität in der Schule wahrnehmen können (Steinkellner & Ofner, 2017, S. 47f). Im Konzept der „Neuen Autorität“ von Omer und von Schlippe (2010, 2015, 2016) wird Präsenz als zentraler Haltungs- und Handlungsaspekt zur Wiedererlangung oder Stärkung verloren gegangener Autorität von Erziehungspersonen betrachtet. Die zentralen Haltungen und die daraus resultierenden Handlungen vermitteln die Botschaft: Ich bin da. / Wir sind da. Wir nehmen Anteil. Ich bleibe da. / Wir bleiben da, auch wenn es schwierig ist. Ich bleibe nicht allein. / Wir bleiben nicht allein (Omer & v. Schlippe, 2010, S. 204). Diese zentrale Haltungs- und Handlungsmaxime von: Ich bleibe nicht allein. / Wir bleiben nicht allein, ist jener Aspekt dieser Präsenzbotschaft, der in der vorliegenden Arbeit als Fokus für die Darstellung und Beschreibung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ dient: Dieser Aspekt wirkt sich wesentlich auf die Kooperation zwischen Lehrer/-innen aus. Eine der wesentlichen Grundhaltungen und auch Voraussetzung zur Umsetzung von „Neuer Autorität“ an Schulen ist eine „WIR“-Haltung im Verständnis von: Verstärkung gegenseitiger Unterstützung gegen die Isolation der einzelnen Lehrperson und für die Wiederherstellung von Präsenz (Omer & v. Schlippe, 2010, S. 30). Sich als Teil eines Teams zu erleben, stärkt nicht nur die Position als Einzelperson, sondern erhöht auch die Wirksamkeit des Handelns. Steinkellner und Ofner (2017, S. 51) stellen im Überblick dar, dass sich das Konzept der „Neuen Autorität“ auf sieben „Säulen“ stützt.

**ABBILDUNG 1.** Die sieben Säulen der neuen Autorität (in Anlehnung an Steinkellner & Ofner, 2017, S. 51)



Keine der in Form von „Säulen“ dargestellten Dimensionen des Konzeptes der „Neuen Autorität“ ist auf der Handlungsebene in ihrer Umsetzung an Schulen ohne kollegiale Kooperation überhaupt denkbar. Kooperation zeigt sich, wie nachfolgend genauer beschrieben, vergleichbar einer Querschnittsmaterie innerhalb des Konzeptes der neuen Autorität.

Die Tatsache, dass eine von sieben „Säulen“ dieses Konzeptes als Unterstützungsnetzwerke und Bündnisse bezeichnet wird, betont den kooperativen Charakter dieses Konzeptes. Unterstützung und Bündnisse bezieht sich allerdings nicht nur auf gegenseitige Unterstützung und Kooperation von Lehrer/-innen sowie auf die Schulleitung, sondern auch auf die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen außerschulischen Netzwerkpartnern. Lemme und Körner (2018) beschreiben in ähnlicher Art die oben genannten Dimensionen in abgewandelter Form als Haltungs- und Handlungsaspekte von „Neuer Autorität“. Auf Grundlage der Ausführungen von Steinkellner und Ofner (2017) bzw. Lemme und Körner (2018) werden die Haltungs- und Handlungsaspekte in einem tabellarischen Überblick komprimiert dargestellt. Der Fokus richtet sich dabei auf die Aspekte von kollegialer Kooperation im Konzept der „Neuen Autorität“.

Die Haltungs- und Handlungsebenen werden der Übersichtlichkeit halber getrennt dargestellt, in der Praxis jedoch sind sie unabhängig voneinander undenkbar. Wenn die Interventionen nicht von den entsprechenden Haltungen getragen werden, können sie mitunter auch gegenteilig wirken und wenn den Haltungen nicht die entsprechenden Handlungen folgen, können sie nur bedingt wirksam werden. Der Tabelleninhalt stützt sich im Wesentlichen auf Lemme und Körner (2018, S. 73–136) und Steinkellner und Ofner (2017, S. 53–64).

Diese Darstellung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ zeigt, dass sich Kooperationsoptionen für Lehrer/-innen in den einzelnen Dimensionen der neuen Autorität nicht streng voneinander abgrenzen lassen und daher wiederkehrende Handlungsmöglichkeiten darstellen. An dieser Stelle soll noch einmal herausgestrichen werden, dass sich im Konzept der „Neuen Autorität“ der zentrale Aspekt der Einbeziehung von Unterstützer/-innen nicht auf die kollegiale Ebene beschränkt, in der vorliegenden Arbeit aber nur diese Form von schulinterner Unterstützung und Netzwerk in den Blick genommen wird. Der systematische Überblick bestätigt die Wichtigkeit von kollegialer Kooperation in der Umsetzung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ sowohl auf der Haltungs- wie auf der Handlungsebene. Vielmehr wird deutlich, dass sich die Wirksamkeit dieses Konzeptes in seinen Dimensionen durch isoliertes Handeln einzelner Lehrer/-innen nur sehr beschränkt entfalten kann.

### **Überblick über die konkreten Optionen kollegialer Kooperation in den sieben Dimensionen/Säulen der „Neuen“ Autorität**

Auf den folgenden Seiten wird das Konzept der „Neuen Autorität“ auf Handlungs- und Handlungsebene tabellarisch dargestellt.

<b>Präsenz &amp; wachsame Sorge</b>	
<b>Haltungsebene</b>	<b>Handlungsebene → konkrete Optionen kollegialer Kooperation</b>
<p><i>Ich bin da.</i></p> <p><i>Ich bleibe da, auch wenn es schwierig ist.</i></p> <p><i>Ich gebe dir nicht nach.</i></p> <p><i>Ich gebe dich nicht auf.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Räumlich:</b> Anwesenheit an gefährdenden Orten; Durchgängige räumliche Aufsicht in schwierigen Zeiten</li> <li>▪ <b>Zeitlich:</b> Zeit nehmen, als Signal für hohe Wichtigkeit;</li> <li>▪ <b>Strukturell:</b> die vereinbarten Regeln werden eingefordert und durchgesetzt; → Koordination von Pausenaufsichtsregelungen, z.B. Lehrerunterstützungsteams;</li> <li>▪ <b>Beziehungsorientiert:</b> im Kontakt bleiben, gezielte Kooperationsangebote an das Kind → Schülerkontakt ggf. auf mehrere Lehrpersonen aufteilen</li> <li>▪ <b>Pragmatisch:</b> eigene Handlungskompetenz erleben; → Erhöhen der Handlungsfähigkeit durch gemeinsam frühzeitiges Wahrnehmen von Präsenz nach vereinbarter Vorgangsweise</li> <li>▪ <b>Emotional moralisch:</b> Wahrung eigener Handlungsüberzeugung; → Gegenseitiger Austausch und Berichten: Supervision, Intervention, Präsenzmentoren als Ansprechpartner für Präsenzhemen an der Schule;</li> </ul>
<p><b>Auf den Punkt gebracht:</b></p> <p><b>Das gemeinsame Wahrnehmen von verschiedenen Ebenen von Präsenz an einer Schule ermöglicht ein gemeinsames Bewusstsein dafür und fördert koordinierte Vorgangsweisen.</b></p>	



<b>Selbstkontrolle &amp; Eskalationsvorbeugung</b>	
<b>Haltungsebene</b>	<b>Handlungsebene → konkrete Optionen kollegialer Kooperation</b>
<i>Ich kann dich nicht kontrollieren. Ich will dich nicht besiegen. Ich kontrolliere mich und wage meine Schritte ab.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einüben von <b>persönl. Deeskalationsstrategien</b> wie: <b>inneren Balance</b> entwickeln und einüben → Gemeinsame spezifische Fortbildungen</li> <li>▪ <b>Ausstiegsmantra</b> um sich nicht auf Machtkämpfe einzulassen;</li> <li>▪ <b>Aufschieben</b> einer nötigen Reaktion, um Emotionen auf beiden Seiten abzukühlen → Lehrertandems zur Austauschmöglichkeit bei Eskalationssituationen bilden</li> <li>▪ Möglichkeiten für <b>beharrliches Dranbleiben</b> schaffen → Informationsweitergabe zur Koordination von gemeinsamen Vorgangsweisen</li> </ul>
<b>Auf den Punkt gebracht:</b>	
<b>Gemeinsam erarbeitete Deeskalationsstrategien und Austauschmöglichkeiten darüber, erhöhen die Wahrscheinlichkeit für deeskalierende Handlungsweisen in schwierigen Situationen sowohl für Einzelpersonen, als auch für Lehrer/- inntteams.</b>	

<b>Unterstützungsnetzwerke &amp; Bündnisse</b>	
<b>Haltungsebene</b>	<b>Handlungsebene → konkrete Optionen kollegialer Kooperation</b>
<i>Ich bleibe nicht allein. Wir bleiben nicht allein. Veränderungen werden immer von mehreren Personen eines Netzwerkes initiiert und getragen.</i>	<p>Unterschiedliche Funktionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Schutz</b> → Koordinierte Erhöhung von zeitl. und räuml. Präsenz durch mehrere Personen</li> <li>▪ <b>Konfliktvermittlung</b> → Nicht unmittelbar involvierte Person bei Gesprächen einbeziehen</li> <li>▪ <b>Beaufsichtigung</b> → z.B. Präsenzerhöhung in der Klasse in Pausen; auf mehrere Schultern verteilt</li> <li>▪ <b>Begleitung</b> → Koordinierte Vorgehensweisen z.B. gem. Ankündigung von Veränderung</li> <li>▪ <b>Zeugenschaft</b> → Abhandlung heikler Situationen oder Gespräche zu zweit;</li> <li>▪ <b>Krisensituationen bewältigen</b> → Beruhigung, Stärkung, gem. Bewältigungsstrategien entwickeln, durchführen</li> <li>▪ <b>Fokussierung des eigenen Handelns</b> → Selbstreflexion durch Supervision, Intervention</li> </ul>
<b>Auf den Punkt gebracht:</b>	
<b>Das Kollegium kann grundsätzlich als Unterstützungsnetzwerk wahrgenommen und genutzt werden.</b>	

<b>Protest &amp; gewaltloser Widerstand</b>	
<b>Haltungsebene</b>	<b>Handlungsebene → konkrete Optionen kollegialer Kooperation</b>
<i>Wir wollen dich nicht besiegen. Wir kämpfen um dich, nicht gegen dich. Wir werden dein Verhalten nicht länger dulden. Wir werden alles uns Mögliche unternehmen, um es zu stoppen. Dabei werden wir dich nicht bedrohen, oder mit Gewalt reagieren. Wir werden jedenfalls handeln.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Einigung</b> auf die konkreten Verhaltensweisen, auf die mit Widerstand reagiert wird - Drei Körbe Modell<sup>2</sup> nach R. Greene (2001) → Die rote Linie, die vereinbarte Reaktionen hervorruft, wird durch den Einigungsprozess für den „Limitkorb“ mit allen Beteiligten festgelegt</li> <li>▪ <b>Präsenzmaßnahmen</b> u. Beharrlichkeit → Gem. Planung und Durchführung von Präsenz- und Widerstandsmaßnahmen, gegenseitige emotionale, moralische Unterstützung der Beharrlichkeit besonders bei Stagnation des Veränderungsprozesses</li> <li>▪ <b>Ankündigungsschreiben</b> → Gemeinsames Vereinbarten und Überbringen des Ankündigungsbriefes mit den künftigen Handlungen der Erziehungspersonen durch möglichst alle Beteiligten</li> <li>▪ <b>Dokumentation:</b> z.B. durch pädagog. Tagebücher, Entwicklungspläne... → Problematische, nicht eingetretene kritische und prosoziale Verhaltensweisen des Kindes werden für alle Beteiligten (auch das Kind) transparent dokumentiert</li> <li>▪ <b>Schweigender Widerstand</b> als Kontakt- und <b>Kooperationsangebot</b> in ruhigen Zeiten → Gegenseitige Ermutigung zu dieser Intervention, Rückmeldung und Reflexion, damit sie konstruktiv für den Prozess verläuft</li> <li>▪ <b>Besuche:</b> z.B. bei Schulverweigerung, oder anderen Schulabsenzen → Gegenseitige Stützung und Stärkung bei der Kontaktaufnahme und Umsetzung</li> </ul>
	<i>Tragische Sicht:<sup>1</sup></i>

<sup>1</sup> **Tragische Sicht:**

Leiden ist Teil der menschlichen Existenz und dies bedingt die Welt so anzunehmen, wie sie ist. Es bedingt auch die Begrenztheit der Versuche, die Welt zu verbessern zu akzeptieren. Radikale Lösungen vergrößern tendenziell das Leiden und es gibt keine großen Heilsversprechen, aber es lohnt sich, kleine Veränderungen und Verbesserungen in den Blick zu nehmen und daran zu arbeiten, auch mit dem Bewusstsein, dass es keine radikalen Zukunftsperspektiven ohne Leiden geben wird (vgl. Omer, Alon & v Schlippe, 2010, S. 66-75).

<sup>2</sup> **Drei Körbe Modell:**

Dieses bezeichnet ein Tool, das ursprünglich von Green (2001) als Coaching Tool für Eltern entwickelt wurde, um beim Umgang mit problematischen Verhaltensweisen von Kindern, Prioritäten für Widerstandsmaßnahmen auf Elternerseite setzen zu können. Der „Limitkorb“ umfasst jene Verhaltensweisen, gegen die die Erziehungspersonen in Übereinstimmung vorrangig jedenfalls Widerstandsmaßnahmen setzen werden. So ist das Drei Körbe Modell auch für den Einigungsprozess in der Schule anwendbar, um festzulegen, was der „Limitkorb“ umfasst und wie darauf reagiert wird. Manchmal wird auch noch ein vierter Korb für Stärken und Potentiale hinzugefügt.

↳ Roter Korb: Limit – „NO GO“ Korb: Verhaltensweisen, die auf keinen Fall akzeptiert werden könne, weil es auch um Sicherheit geht

<p><i>gegenwärtig annehmen, wie es ist, Änderung wenn überhaupt nur durch Beharrlichkeit und Ausdauer und mit anderen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sprechen in <b>Ausrufezeichen</b> - Wichtige Botschaften werden prägnant mit kurzer anschließender Sprechpause in den Raum gestellt. → gegenseitige Erinnerung, ggf. gemeinsame Vorbereitung derartiger Botschaften, gegenseitiges Feedback</li> <li>▪ <b>Schweigendes Gespräch:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorge und Nicht Duldung des Verhaltens wird einmalig max. zweimalig kurz und prägnant zum Ausdruck gebracht, danach ca. 3 Min. Schweigen. Ausdruck von Entschiedenheit und Kontaktangebot → Gemeinsame Durchführung und Stärkung, damit der konstruktive Charakter erhalten bleibt und deeskalierende Wirkung zeigen kann</li> <li>▪ <b>Sit-in</b><sup>3</sup>: Charakter wie schweigendes Gespräch, unterscheidet sich durch: wird angekündigt, wird bei groben Verstößen angewendet; Dauer: mindestens 10 min. Gemeinsame Planung und Durchführung zur Stärkung, damit Entschiedenheit, konstruktive Charakter und Deeskalation bei Erziehungspersonen erhalten bleibt</li> </ul> </li> </ul>
---	--

⊂ Gelber Korb: Kompromisskorb: Verhaltensweisen, die langfristig nicht akzeptabel sind, dzt. aber nicht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen.

⊂ Grüner Korb: Akzeptanzkorb: ärgerliches Verhalten, irgendwie nachvollziehbar

⊂ Weißer Korb: Stärken, Talente, pos. Verhaltensweisen

Hilf, aus der Problemtrance herauszukommen und das Kind, den Jugendlichen nicht aufzugeben.

<sup>3</sup> **Sit-in:**

Das Sit-in ist eine Intervention des gewaltlosen Widerstands mit dem Ziel, sich den destruktiven Verhaltensweisen des Kindes geschlossen und entschlossen entgegenzustellen und Präsenz im Leben des Kindes aufzuweisen.

**Botschaft der Präsenz:** Wir geben nicht auf! Du kannst uns nicht abschütteln! Wir bleiben da! Wir wollen und können dich nicht besiegen!

**Die Haltung bleibt interessiert, wohlwollend, beharrlich und zuversichtlich.**

Wichtig dabei ist die **Selbstverankerung**

**Setting:** Zeitpunkt ist nicht in Phasen der Konfliktschüpfung, sondern in beruhigten Zeiten (Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist!).

Ort: In Schulen, (häuslicher Kontext im Zimmer des Kindes) usw.

Vorbereitung und „**Stoßdämpferhaltung**.“ Wichtig ist die Planung der Reaktionen auf vermutete Verhaltensweisen des Kindes.

Text: Wir können nicht länger akzeptieren, dass du.....tust (unannehmbares Verhalten aus dem Roten Korb genau beschreiben). Wir haben dir dies in der „Ankündigung“ schon mitgeteilt. Wir sind gekommen, um eine Lösung für das Problem zu finden. Wir können dich nicht verändern, aber du kannst es. Wir werden hier sitzen und auf Ideen von dir warten, wie du das Verhalten in Zukunft vermeiden kannst/wie du dein Verhalten ändern willst. Wir sind gerne bereit, mit dir über konstruktive Vorschläge zu reden und dir dabei zu helfen.

<b>Auf den Punkt gebracht:</b> <b>Die konstruktive Wirksamkeit von Widerstandsmaßnahmen wird durch gemeinsames Handeln, sowie die gemeinsame deeskalierende Haltung verstärkt.</b>	
<b>Gesten der Wertschätzung &amp; Versöhnung</b>	
<b>Haltungsebene:</b>	<b>Handlungsebene → konkrete Optionen kollegialer Kooperation</b>
<i>Wir meinen es ernst und gut mit dir.</i> <i>Wir fühlen uns für gute Beziehungsangebote verantwortlich. Wir schätzen dich auch in schwierigen Zeiten, selbst wenn wir deinem grenzüberschreitendem Verhalten Widerstand entgegensetzen.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verstärkerpläne, deren Ziele vom Kind festgelegt werden als Motivationsfaktor → Mitwirkung aller Beteiligten bei Verstärkerplänen</li> <li>▪ Trennung von Verhalten der Person und ihren Bedürfnissen → gegenseitige Ermütigung für Gesten von Wertschätzung, bewusster Kontaktaufnahme</li> <li>▪ Beziehungsfördernde Ermunterungen und ausgesprochenes Interesse für die Befindlichkeit des Kindes → Gegenseitige Erinnerung, Ermütigung, Ideenaustausch zu diesen Schritten</li> <li>▪ Bei Bedarf auch Entschuldigung für eigenes Fehlverhalten</li> </ul>
<b>Auf den Punkt gebracht:</b> <b>Beziehungsförderndes Verhalten und gegenseitige Ermütigung dazu wird auch von nicht unmittelbar Beteiligten wahrgenommen.</b>	

Eigenes Verhalten: Im Zimmer bleiben, nicht sprechen und auf jede Erklärung, Zurechtweisung, Beschuldigung und Drohung verzichten. Wenn es zu Provokationen von Seiten des Kindes kommt, diesen widerstehen. Sich auch auf keine Diskussion einlassen. Die Zeit, die Stille und die eigene Präsenz vermitteln die Botschaft des Gewaltlosen Widerstands. Sobald das Kind einen Vorschlag macht, diesen ernst nehmen, eventuell nachfragen/konkretisieren und das Zimmer verlassen. Kommt kein Vorschlag vom Kind, bleiben die Beteiligten so lange im Zimmer, wie sie das vorher vereinbart haben. Wenn sie der Ansicht sind, dass sich das unerwünschte Verhalten wiederholt, können sie jederzeit ein weiteres Sit-In planen. (vgl. Steinkellner, 2014, unveröffentlichte Seminarunterlagen)

<b>Wiedergutmachung</b>	
<b>Handlungsebene → konkrete Optionen kollegialer Kooperation</b>	
<b>Haltungsebene</b> <i>Wo Schaden entstanden ist, muss es Entschädigung geben. Wir lassen dich dabei nicht allein. Du musst die Verantwortung für dein Handeln übernehmen, wir unterstützen dich so, dabei, dass du es wieder in Ordnung bringen kannst und dein Ehrgefühl dabei gewahrt bleibt. Was in Ordnung gebracht ist, ist vom Tisch.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Begleitung des Wiedergutmachungsprozesses durch Gespräche, Reflexionsbögen, ggf. Elternkontakt, Unterstützung bei der Ideenfindung (Wiedergutmachungskartei), Umsetzung → Koordination für die Verantwortungsübernahme für die Begleitung des Prozesses und die Koordination mit anderen Lehrpersonen</li> <li>▪ Beharrlichkeit bei der Umsetzung,</li> <li>▪ ggf. abschließende Veröffentlichung der Wiedergutmachung → verbindliche Informationsweitergabe über die Durchführung der Wiedergutmachung</li> </ul>
<b>Auf den Punkt gebracht: Wiedergutmachung wird von allen Beteiligten als Mittel zur Tilgung von Schaden und gleichzeitig zur Rehabilitation des betreffenden Kindes anerkannt und unterstützt</b>	

<b>Transparenz &amp; partielle Öffentlichkeit</b>	
<b>Handlungsebene</b>	<b>Handlungsebene → konkrete Optionen kollegialer Kooperation</b>
<p><i>Wir erklären uns für unseren Umgang mit Gewalt und ähnlichen Phänomenen verantwortlich. Wir machen unsere Schritte und Vorgehensweisen den Beteiligten und Betroffenen transparent und übernehmen die Verantwortung für die verbindliche Einhaltung. Die Wirkung unserer Maßnahmen wird von uns reflektiert, ggf. adaptiert.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Öffentlichkeit meint die betroffene und beteiligte Öffentlichkeit</li> <li>▪ Ankündigungsbriefe an Schüler/ Eltern, Informationsbriefe über Vorkommnisse und Vorgehensweisen an Schüler, Eltern gemeinsame Beratung und Formulierung von Ankündigungen oder Infobriefe, zur Vorbereitung von Elternabenden und zur gegenseitigen Unterstützung,</li> <li>▪ Elternabende</li> <li>▪ Schulversammlungen zur Ankündigung von Maßnahmen oder auch zur Information über deren Durchführung</li> <li>▪ Öffentliche Übergabe einer Wiedergutmachung als sichtbares Zeichen von Klärung, Veränderung → Ermutigung und Reflexion zur verbindlichen Umsetzung</li> </ul>
<p><b>Auf den Punkt gebracht:</b>  <b>Gemeinsames Vorgehen und Handeln und gegenseitige Unterstützung wird transparent nach außen wahrnehmbar.</b></p>	

#### 4. „Neue Autorität“ und kollegiale Kooperation in Erfahrungen und konkretem Erleben von Lehrerinnen an Volksschulen

In diesem Teil werden qualitative Interviews mit Fragestellungen nach kollegialer Kooperation mit dem Hintergrund des Konzeptes der neuen Autorität ausgewertet, interpretiert und daraus Schlussfolgerungen gezogen.

##### Methodische Herangehensweise

In einer Reihe qualitativer Interviews mit jeweils zwei Schulleiterinnen und zwei Lehrerinnen aus zwei Volksschulen wurde erhoben, wie sich die mehrjährige Auseinandersetzung und Umsetzung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ an der Schule auf verschiedene Aspekte von Schulkultur auswirkt. Die Auswahl der Befragten erfolgte danach, dass sowohl Schulleiterinnen als auch Lehrerinnen an Schulen arbeiten, in denen alle Lehrer/-innen das Konzept der neuen Autorität kennen. In mehreren schulinternen Fortbildungsveranstaltungen wurde es an diesen Schulen von externen Referentinnen und Referenten vorgestellt und Umsetzungsvarianten für die jeweilige Schule gemeinsam mit dem Kollegium erarbeitet.

Die Interviews wurden im Zuge der Erstellung eines Buchbeitrags von Buttlinger (2017) zum Thema „Neue Autorität“ und Schulhauskultur geführt. Durch Leitfaden gestützte qualitative Interviews wurde erhoben, ob und wie die Pädagoginnen ihr Alltagshandeln- und Erleben in der Schule durch das Konzept der „Neuen Autorität“ verändert wahrnehmen. Dabei wurde die Wirkung von „Neuer Autorität“ in den einzelnen Aspekten von Schulhauskultur entsprechend dem Konzept der „Neuen Autorität“ abgefragt. Die Fragestellungen zielten auf die Wahrnehmung von Veränderung in den jeweiligen Aspekten von Schulhauskultur ab:

- Präsenz – Rahmenbedingungen, Präventive Maßnahmen für ein positives Miteinander
- Deeskalation/Selbstkontrolle
- Transparenz - Öffentlichkeitsarbeit, Elternarbeit
- Beziehungsgestaltung - Wohlfühlen, Wiedergutmachungen, Feierkultur, Vernetzung
- Teamkultur - Kooperation, gemeinsame pädagogische Leitlinien
- Unterstützungskultur - Verbindlichkeitskultur
- Gewaltloser Widerstand - Konfliktkultur und Krisenmanagement

Für die vorliegende Arbeit wird das vorhandene Datenmaterial herangezogen und mit Fokus auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit neu ausgewertet. Diese Vorgehensweise wird gewählt, da der Interviewleitfaden Fragestellungen nach kollegialer Kooperation und Zusammenarbeit im Kollegium als eine Kategorie von Schulkultur beinhaltet und das Datenrohmaterial daher im Hinblick auf die Forschungsfrage hohen Informationsgehalt hat.

Die Auswertung erfolgt als zusammenfassende Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2003). Diese stellt eine qualitativ analytische Vorgehensweise dar, die auf Charakteristika quantitativer inhaltsanalytischer Methoden aufbaut. Hier kommen klar definierte und nachvollziehbare Analyseschritte und Analyseregeln zur Anwendung, die systematisches und nachvollziehbares Vorgehen ermöglichen. Dabei soll die Flexibilität erhalten bleiben, um den für qualitative Analysen notwendigen Gegenstandsbezug zu gewährleisten (Mayring, 2003, S. 67–84).

Diese Methode dient einerseits dazu, den geschilderten Kooperationsaspekten und Erfahrungen der Pädagoginnen gerecht zu werden und andererseits aus den Ergebnissen auch aussagekräftige Schlussfolgerungen ziehen zu können.

Als Vorgangsweise kamen folgende Schritte zur Anwendung:

1. Das Datenrohmaterial wurde zunächst in den einzelnen Interviews auf alle Aussagen zu Kooperation und Zusammenarbeit im Kollegium überprüft und reduziert.
2. Dieses Material wurde auf seine Kernaussagen zusammengefasst.
3. An dieser Stelle erfolgte die Kategorienbildung und tabellarische Auflistung der Kategorien, die aus den Kernaussagen herausgearbeitet wurde.
4. Vergleich und Gegenüberstellung der Kategorien
5. Systematisierung nach Häufigkeit der Aussagen
6. Anhand der Kategorien wurden die Ergebnisse interpretiert und dargestellt.

Die Aussagen beziehen sich darauf, ob und wie in den Erfahrungen und im Erleben der Befragten im Schulalltag die Haltungen, Kenntnisse und Einsatzmöglichkeiten von „Neuer Autorität“ im Bezug auf kollegiale Kooperation wirksam werden. Die auf der gegenüberliegenden Seite angeführte Tabelle stellt eine überblicksmäßige Zusammenfassung der diesbezüglichen Kernaussagen aus den Interviews dar.

### Interpretation der Ergebnisse:

In einem ersten Schritt werden die tabellarischen Ergebnisse aus den Interviews anhand von Kategorien, Kernaussagen und exemplarischen Zitaten (siehe Anhang) beschrieben. Daran anschließend wird eine Einordnung vorgenommen, die sich auf die Dimensionen des Konzeptes der „Neuen Autorität“ und deren Haltungs- und Handlungsebenen bezieht.

Alle vier Befragten sprechen an, dass sie in schwierigen Situationen mit Kindern davon ausgehen können, dass sie Hilfestellungen von Kolleg/-innen oder der Schulleitung in Anspruch nehmen können und dies auch nützen (B1: Z.41-42; B2: Z.12-14; B3: Z.7-8). Das offene Ansprechen von Problemen im Kollegium wird von allen Befragten als weiterer wichtiger Aspekt von kollegialer Kooperation betrachtet (B1: Z.41-45; B2: Z.83-85; B4: Z.54-56). In allen Interviews wird angesprochen, dass ein Ergebnis der Auseinandersetzung mit dem Konzept der „Neuen Autorität“ ist,



Kategorien	Interview 1	Interview 2	Interview 3	Interview 4
<b>Gegenseitige Hilfe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hilfe, wenn es schwierig ist</li> <li>▪ Vertrauen, um über ganz schwierige Kinder zu sprechen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gegenseitige konkrete Hilfestellungen</li> <li>▪ Nichts bleibt im Verborgenen: Schwieriges wie Positives an einem Strang ziehen in Handlung und Haltung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gegenseitige Hilfestellung</li> <li>▪ Gegenseitige Offenheit</li> <li>▪ Ansprechen von Problemen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sicherheit durch gegenseitige Hilfestellung</li> <li>▪ Offenes Ansprechen von Problemen</li> </ul>
<b>Vertrauen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ In heiklen Situationen Vorgehensweisen vereinbaren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ an einem Strang ziehen in Handlung und Haltung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gute Vernetzung untereinander</li> <li>▪ Einheitslich, was wir leben wollen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gemeinsam erarbeiteter Ablauf für schwierige Situationen</li> <li>▪ Alle stehen dahinter</li> </ul>
<b>Abgesprochene Vorgangsweisen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ gemeinsame Verantwortung für die Schule</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Viele Personen wissen genau Bescheid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Denken: Wir und unsere Schule</li> <li>▪ Zeit für Gemeinsamkeit ist wichtig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gemeinsam erarbeiteter Ablauf für schwierige Situationen</li> <li>▪ Alle stehen dahinter</li> <li>▪ Mit jedem Thema kann man kommen</li> <li>▪ Spürbare Zusammengehörigkeit vorhanden</li> </ul>
<b>Gemeinsame Verantwortung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ gemeinsam erarbeitete Krisenpläne in den Klassen-Einhaltung ist verbindlich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inhaltliche Zusammenarbeit in Parallelklassen und Austauschpartnerin als erste Ansprechperson</li> <li>▪ schnell auf einen gemeinsamen Nenner kommen – präventiv / in Krisen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gemeinsame Unterrichts -vorbereitung</li> <li>▪ Nicht unmittelbar Betroffene werden miteinbezogen</li> <li>▪ Mithinken Vieler</li> <li>▪ Gegenseitiges Nützen individueller Stärken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ideeenaustausch</li> <li>▪ Reflexion</li> <li>▪ Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung von Parallelklassen</li> </ul>
<b>Gemeinsame Unterrichts vorbereitung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung von Parallelklassen.</li> <li>▪ schwierige Kinder gehören der ganzen Schule</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Austauschpartnerin als erste Ansprechperson</li> <li>▪ schnell auf einen gemeinsamen Nenner kommen – präventiv / in Krisen</li> <li>▪ gemeinsame Sprache für Klärungen</li> <li>▪ Bescheid wissen auch für Pausenaufsicht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gemeinsame Unterrichts -vorbereitung</li> <li>▪ Nicht unmittelbar Betroffene werden miteinbezogen</li> <li>▪ Mithinken Vieler</li> <li>▪ Gegenseitiges Nützen individueller Stärken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ideeenaustausch</li> <li>▪ Reflexion</li> <li>▪ Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung von Parallelklassen</li> </ul>
<b>Weitere wesentliche Aussagen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ gemeinsame U- Vorbereitung - roter Faden für junge Kollegin</li> <li>▪ Zusammenhalt</li> <li>▪ alle wissen Bescheid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ gemeinsame Sprache für Klärungen</li> <li>▪ Bescheid wissen auch für Pausenaufsicht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gegenseitiges Nützen individueller Stärken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ideeenaustausch</li> <li>▪ Reflexion</li> <li>▪ Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung von Parallelklassen</li> </ul>

Tabelle 1: Darstellung der zusammengefassten Interviewergebnisse unter Berücksichtigung der der Haltungs- und Handlungsebenen, wie in der komprimierten Darstellung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ ersichtlich.

**Legende:** Schrift aufrecht: Kooperation bezieht sich vorwiegend auf: Handlungsebene;

Schrift kursiv: Kooperation bezieht sich auf Haltungsebene einschließlich daraus resultierender Handlungen

dass es gemeinsam vereinbarte Vorgehensweisen für herausfordernde Situationen gibt (B1: Z.49; B3: Z.25-26). Dies wird auch qualitativ als Ziehen an einem Strang erlebt. Ein weiteres von allen in den Interviews genanntes Merkmal kollegialer Kooperation ist die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung der Lehrer/-innen der gleichen Schulstufe (B1: Z.122-123; B2: Z.30-33; B3: Z.118-120; B4: Z.110-113). In zwei Interviews wird angesprochen, dass die Lehrer/-innen im Sinne einer vernetzten Arbeitsweise gut voneinander Bescheid wissen. Auch von Zusammenhalt und Zusammengehörigkeitsgefühl untereinander ist die Rede. Der Austausch untereinander als Ideenaustausch und Reflexionsmöglichkeit wird in zwei Interviews explizit als Wahrnehmung von kollegialer Kooperation angeführt. Als weitere Aspekte von Kooperation wird noch von Interviewpartnerinnen angesprochen, dass das Konzept der „Neuen Autorität“ eine gemeinsame Sprache ermöglicht, die erleichtert Vereinbarungen zu treffen. Darüber hinaus ist auch noch die Rede davon, dass individuelle Ressourcen anderen zur Verfügung gestellt werden und davon, dass in schulischen Belangen viele mitdenken. Was die gemeinsame Haltung angeht, die das Konzept der „Neuen Autorität“ auszeichnet, kommt diese unter anderen durch zwei Aussagen in den Interviews zum Ausdruck, die sich darauf beziehen, dass sich für schwierige Kinder alle zuständig fühlen und dass es ein Denken gibt, dass sich verstärkt auf das gesamte „WIR“ der Schule und weniger auf das Individuelle der einzelnen Klassen bezieht.

Bei der Zuordnung der Kategorien und Kernaussagen aus den Interviews zu den Haltungen und Handlungsoptionen der Dimensionen von „Neuer Autorität“ wird deutlich, dass eine Trennung nach Haltungs- und Handlungsebene bei vielen Aussagen schwer möglich ist. Viele der in den Interviews beschriebenen Handlungen sind zwar als kooperatives Geschehen auch außerhalb des Konzeptes der „Neuen Autorität“ vorstellbar, werden sicher auch vielerorts praktiziert, zeigen möglicherweise aber eine andere Wirkung, als wenn sie in das Gesamtkonzept der „Neuen Autorität“ eingebettet sind. Am Beispiel der Kategorie: **gegenseitige Hilfestellung als Kooperationsoption** ist das gut zu veranschaulichen. Gegenseitige Hilfestellung gilt in vielen Lehrerkollegien durchaus als wünschenswert und erstrebenswert. Wenn sich dahinter aber, wie im Konzept der „Neuen Autorität“ die Grundhaltung verbirgt: *Ich bin da, ich bleibe da, auch wenn es schwierig wird* und *ich bleibe nicht allein*, dann bleibt die Inanspruchnahme von kollegialer Unterstützung nicht auf der Ebene einer individuellen Bitte hängen, sondern wird zur allgemein akkordierten und angestrebten Bewältigungsstrategie für herausfordernde Situationen im Schulalltag. Damit ist die Option gegenseitiger Hilfestellung sowohl auf der Haltungs- wie auch auf der Handlungsebene angesiedelt und kann in diesem Sinne viele konkrete Unterstützungshandlungen umfassen, die unterschiedliche Dimensionen von „Neuer Autorität“ betreffen können.

Durch die Kategorien **Vertrauen** (offenes Ansprechen von Schwierigkeiten) und **gemeinsame Verantwortung** wird in den Interviewergebnissen, die im Kon-

zept der „Neuen Autorität“ verankerte **WIR-Haltung** deutlich. Dies wiederum wird auf der Handlungsebene in den Interviews beispielsweise durch Austausch und Reflexion, aber auch Abstimmung und Entwicklung von gemeinsamen Vorgangsweisen beschrieben, die in den Dimensionen Präsenz, Deeskalation, Transparenz, Wiedergutmachung und auch Unterstützung und Netzwerke wirksam werden können. Die **Absprache von Vorgangsweisen**, so sie herausfordernde Erziehungssituationen betrifft, wird zur Handlungsoption für kollegiale Kooperation im Sinne der „Neuen Autorität“, wenn sie geprägt ist durch die Grundhaltungen von **Beziehungsorientierung und Gewaltlosigkeit**, die im Konzept der „Neuen Autorität“, in den Dimensionen Gesten von Wertschätzung und Versöhnung und Protest und gewaltloser Widerstand, immanent sind. In den Interviews wird auch beschrieben, dass sich die **Verbindlichkeit** für die Einhaltung derartiger Absprachen, durch die gemeinsame Ausrichtung nach „Neuer Autorität“ erhöht und diese einerseits die Wirksamkeit des Handelns stärkt, andererseits auch die individuelle Handlungssicherheit erhöht.

Was die Kategorie **gemeinsame Unterrichtsplanung** angeht, ist diese auf der Handlungsebene ein Form von kollegialer Kooperation völlig unabhängig davon, ob an der Schule „Neue Autorität“ praktiziert wird. Erst wenn sich auch in der täglichen Unterrichtsgestaltung und im Vollzug des Unterrichts die Grundhaltungen beispielsweise aus den Dimensionen **Wertschätzung, Versöhnung, Transparenz und Präsenz** widerspiegeln, wird die gemeinsame Unterrichtsplanung zur Option kollegialer Kooperation im Sinne „Neuer Autorität“.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die kollegiale Kooperation in der Umsetzung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ im schulischen Alltag, wie die Ergebnisse der Interviews zeigen, vorwiegend folgende Bereiche betrifft:

- gemeinsame Haltungen,
- geteilte Verantwortung bei Erziehungsschwierigkeiten,
- gemeinsam abgestimmte transparente Vorgehensweisen in schwierigen Situationen,
- gegenseitige Unterstützung bei erzieherischen und anderen Herausforderungen
- Austausch und Reflexion von Erziehungs- und anderen schulischen Fragen
- gemeinsame Unterrichtsplanung

Im Konzept der „Neuen Autorität“ als Schulentwicklungsansatz kann kollegiale Kooperation somit zweifellos als wesentliche Entwicklungsaufgabe mit vielfältigen Ansatzmöglichkeiten betrachtet werden.

## 5. Einordnung der Ergebnisse und weiterführende Überlegungen

Terhart und Klieme (2006) skizzieren in ihren Ausführungen über Kooperation im Lehrerberuf, dass Schulen kollegiale Kooperation dringend brauchen und zeigen Wege auf, die Kooperation begünstigen. Dazu zählen andere organisatorische

Strukturen, ein anderes konzeptionelles und praktisches Herangehen an Unterricht, und sowohl einfache, wie komplexe Formen von Kooperation, die unter Umständen als Arbeitserleichterung, als Unterstützung in schwierigen Situationen oder gar als neue befriedigendere Form der gesamten Arbeitsorganisation betrachtet werden können (Terhart & Klieme, 2006, S.165). Wie aus den Interviewergebnissen ersichtlich, knüpft die Umsetzung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ in den Aussagen der Befragten an durchaus komplexe Formen von Kooperation an. Auf der Handlungsebene geschieht dies etwa in Form von gemeinsam geplantem Unterricht und abgesprochenen Vorgangsweisen besonders für schwierige Erziehungssituationen. Auf der Haltungsebene wird es durch eine WIR-Haltung als gemeinsame Verantwortung, gegenseitige Hilfestellung und Zusammenhalt deutlich.

Ordnet man diese Art der kollegialen Kooperation von Lehrpersonen bei den am Anfang des vorliegenden Artikels beschriebenen Konzeptionen von Kooperation in der Schulentwicklungsforschung ein, so wird deutlich, dass es sich beim Konzept der „Neuen Autorität“ um eine elaborierte Form von Zusammenarbeit im Kollegium handelt.

Bei den fünf Niveaustufen kollegialer Kooperation nach Steinert et al. (2006) sind die oben beschriebenen Bereiche von Kooperation auf der höchsten Niveaustufe, der Integration, einzuordnen. Bei den drei unterschiedlichen Formen der kollegialen Kooperation nach Gräsel et al. (2006) wiederum entsprechen die Ergebnisse der Kooperationsform der Kokonstruktion.

**TABELLE 2.** Gegenüberstellung der Interviewergebnisse mit Integration und Kokonstruktion

<b>Kollegiale. Kooperation laut Interviewergebnissen</b>	<b>Integration nach Steinert et al.(2006)</b>	<b>Kokonstruktion nach Gräsel et al. (2006)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gemeinsame Haltungen,</li> <li>▪ geteilte Verantwortung bei Erziehungsschwierigkeiten</li> <li>▪ gemeinsam abgestimmte Vorgehensweisen in schwierigen Situationen</li> <li>▪ gegenseitige Unterstützung/Hilfestellung bei erzieherischen und anderen Herausforderungen</li> <li>▪ Austausch und Reflexion von Erziehungs- und anderen schulischen Fragen</li> <li>▪ gemeinsame Unterrichtsplanung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Absprache bei Hausübungen,</li> <li>▪ gut koordinierte Zeitpläne für Zusammenarbeit,</li> <li>▪ gegenseitige Unterrichtsbesuche</li> <li>▪ gemeinsame Erarbeitung von Strategien zur Bewältigung von berufl. Schwierigkeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ intensive Prozessorientierte Zusammenarbeit zur Generierung von Wissen und Problemlösungen mit geteilter Zielvorstellung</li> </ul>

In Tabelle 3 werden zur Veranschaulichung exemplarisch Zitate aus den Interviews nach Kategorien angeführt.

TABELLE 3. Exemplarische Zitate aus den Interviews nach Kategorien

<b>Gegenseitige Hilfe</b>	„Man kann sich sicher sein, dass man auf irgendeine Art Hilfe bekommt“ (B4: Z.56).
<b>Vertrauen</b>	„Man kann über alles offen reden oder nachfragen und wenn etwas nicht funktioniert, das wird nicht als Schwäche gesehen, sondern als: da ist Hilfe erforderlich und wie können wir das gemeinsam angehen“ (B3: Z.8-10).
<b>Abgesprochene Vorgangsweisen</b>	„Ja, jedenfalls der gemeinsam erarbeitete Ablauf für schwierige Situationen. Wir haben da für Verhaltensweisen aus dem roten Korb ganz genaue Abläufe vereinbart. Da kann man dann Punkt für Punkt nachschauen, was vereinbart ist“ (B4: Z.69-71).
<b>Gemeinsame Verantwortung</b>	„Was ich schon klar der Auseinandersetzung mit „Neuer Autorität“ zuschreibe ist ein stärkeres an einem Strang ziehen. Das zeigt sich nicht nur in den gemeinsamen Handlungen und Reden, sondern auch dass viele gedanklich mittragen, was vereinbart wird.“ (B2: Z.143-146).
<b>Alle wissen Bescheid</b>	„Die Kinder wissen, dass in unserer Schule alle Bescheid wissen, das verwundert sie auch manchmal.“ (B1:Z.152-153).
<b>Zusammenhalt/ Zusammengehörigkeit</b>	„Offene Klassentüren sind bei uns jetzt eine Selbstverständlichkeit und der Zusammenhalt unter den Lehrern.“ (B1: Z.133-134). „Bei besonderen Anlässen wird spürbar, dass eine Zusammengehörigkeit vorhanden ist. ... Ich fühle mich aufgehoben und wohl.“ (B4: Z.86-87).
<b>Austausch und Reflexion</b>	„Das wird auch gut genutzt, um sich darüber auszutauschen, wie etwas gelaufen ist und darüber zu reflektieren. Das hilft mir sehr. Ganz egal, welches Problem man hat, man findet immer jemanden, der einem hilft.“ (B4: Z.115-118).
<b>Gemeinsame Sprache</b>	„... wir haben nun eine gemeinsame Sprache, die hilft rasch Klärungen herbei zu führen. Das ist für mich sehr positiv, zumal Konflikte ja meist überraschend hereinbrechen.“ (B2: Z.86-89).
<b>Individuelle Stärken untereinander nützen</b>	„Untereinander werden sehr gut die spezifischen Kompetenzen der einzelnen Lehrerinnen genutzt, um sich für einzelne Kinder konkrete Hilfestellungen zu holen. Individuelle Stärken werden von allen gut genutzt.“ (B3: Z.128-130).
<b>Gemeinsame Haltungen</b>	„Schwierige Kinder gehören nicht dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin, sondern schwierige Kinder gehören der ganzen Schule, da nehmen wir uns alle an“ (B1: Z.39-40). „Generell war das Denken vielmehr ich und meine Klasse. Jetzt ist es wir und unsere Schule und das wird wirklich gelebt“ (B3: Z.12-13).

Stellt man die Frage, ob diese hoch entwickelte Form der Zusammenarbeit im Kollegium Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ ist, oder ob sie sich durch die Implementierung des Konzeptes dahin entwickelt, findet man Antworten in den Ausführungen von Fussangel (2008): „Kooperation kann aus der Perspektive der Schuleffektivitätsforschung zugleich als eine Bedingung und Folge der geteilten Werte und Ziele einer Schule gesehen werden. Sie ist notwendig für die Entwicklung einer gemeinsamen Vision, gleichzeitig intensiviert sie die Zusammenarbeit, wenn alle auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten“ (Fussangel, 2008, S. 49f). Schlussfolgernd kann festgestellt werden, dass im Bezug auf kollegiale Kooperation eine Wechselwirkung entsteht, wenn entlang eines Schulentwicklungskonzeptes, wie es die „Neue Autorität“ mit geteilten Werten, Zielen und vielen unterschiedlichen konkreten Kooperationsoptionen der Lehrer/-innen darstellt, eine Vision, eine Leitlinie, eine gemeinsam getragene Veränderung entwickelt wird.

Weiter gefragt, wie und ob sich diese gemeinsam erarbeitete Problemlösungskompetenz eines Lehrer/-innenkollegiums im Umgang mit Erziehungsherausforderungen, auf andere Aspekte von Schulentwicklung, wie die Unterrichtsentwicklung auswirkt, lassen sich auch hier Ansätze in der Schulentwicklungsforschung finden. Steinkellner und Wiesner (2017) führen im Mittelpunkt eines Qualitätsrahmens für Schule und Unterricht möglichst störungsfreie Lernerfahrungen und tatsächlich vorhandene Lernleistungen der Schüler als Kernaufgabe an (Steinkellner & Wiesner, 2017, S. 308). Für die Annäherung an diese Kernaufgabe sehen sie das Konzept der Wachsamkeit nach Omer (2015) mit seinen drei Stufen von Aufmerksamkeit als Prozessmodell, Leitidee und Grundhaltung zur Schaffung eines Rahmens von evidenzbasierter Schulentwicklung, das auf grundlegende Aspekte von Kooperation und Reflexion, als geeignet an.

## 6. Conclusio

Dem in vorliegender Arbeit beleuchteten spezifischen Aspekt von kollegialer Kooperation im Schulentwicklungskonzept der „Neuen Autorität“ kommt im Rahmen der einschlägigen Forschung eine durchaus wichtige Rolle zu. Wenn Terhart und Klieme (2006) in ihren Ausführungen die Frage stellen, unter welchen organisatorischen, situativen, fachlichen und personenbezogenen Konstellationen Lehrkräfte kooperieren, kann aus der Perspektive des Konzeptes der „Neuen Autorität“ abschließend festgehalten werden: Die Umsetzung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ an Schulen erfordert und ermöglicht vielfältige Optionen von kollegialer Kooperation. Hier eröffnet sich ein breites Entwicklungsfeld sowohl im Bereich von Haltungen in den Dimensionen von „Neuer Autorität“, als auch in der kollegialen Zusammenarbeit auf der konkreten Handlungsebene, beispielsweise von Unterrichtsplanung- und -gestaltung über Krisenmanagement bis zu Präventionsarbeit u.v.a.m. Die hohe Be-

deutung, die kollegialer Kooperation in der Schulentwicklungsforschung zugeordnet wird, bestätigt sich im Zusammenhang mit einer erfolgreichen Umsetzung von gemeinsamen Zielen und Haltungen im Rahmen des Konzeptes der „Neuen Autorität“. Dies prägt und verändert das Verständnis von Zusammenarbeit im Lehrerkollegium wesentlich, wobei dem Konzept der „Neuen Autorität“ dabei so etwas wie eine „Katalysatorfunktion“ zukommt. Ob dies in weiterer Folge auf Unterrichtsentwicklung und Schülerleistungen Wirkungen zeigt und ggf. in welcher Art und Weise, sind Forschungsfragen, deren Weiterverfolgung lohnenswert erscheinen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob ausreichend erforscht ist, welche Haltungen von Lehrerinnen und Lehrern grundsätzlich elaborierte Formen kollegialer Kooperation begünstigen und vor allem, wie diese an Schulen verankert werden können.

### Literaturverzeichnis

- Aldorf, A. M. (2016). Wissenschaftliche Grundlagen und theoretische Bezüge. In *Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung* (S. 19–86). Wiesbaden: Springer.
- Baumann, B., Bolz, T., & Albers, V. (2017). *Systemsprenger in der Schule: Auf massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern reagieren*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bauer, K. O., Kopka, A., & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit: eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim: Beltz.
- Bondorf, N. (2013). *Profession und Kooperation: Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerkooperation*. Wiesbaden: Springer.
- Buttinger, A. (2017). Neue Autorität und Schulhauskultur. In W. Schönangerer & H. Steinkellner (Hrsg.), *Neue Autorität macht Schule* (S. 135–178). Wien: Berger.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation*. Dissertation. Wuppertal: Universität Wuppertal.
- Grabbe, M. (2010). *Bündnisrhetorik und Resilienz im gewaltlosen Widerstand. Werkstattbuch Elterncoaching: elterliche Präsenz und gewaltloser Widerstand in der Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen—eine Aufgabe für Sisyphos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Green, R. (2001). *The explosive child*. New York: Quill.
- Lemme, M., & Körner, B. (2018). *Neue Autorität in Haltung und Handlung. Ein Leitfaden für Pädagogik und Beratung*. Heidelberg: Carl Auer.
- Massenkeil, J., & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, 7(13), 1–28.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim/Basel: Beltz.

- Omer, H., & von Schlippe, A. (2010). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie Schule und Gemeinde*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., Alon, N., & von Schlippe, A. (2007). *Feindbilder – Psychologie der Dämonisierung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H. (2015). *Wachsamer Sorge. Wie Eltern ihren Kindern ein guter Anker sind*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & von Schlippe, A. (2015). *Autorität durch Beziehung: die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & von Schlippe, A. (2016). *Autorität ohne Gewalt: Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen. »Elterliche Präsenz« als systemisches Konzept*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Spieß, E. (1996). *Kooperatives Handeln in Organisationen: Theoriestränge und empirische Studien*. München: Hampp.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204.
- Steinkellner, H., & Ofner, S. (2017). Die sieben Säulen der „Neuen Autorität.“ In W. Schönangerer & H. Steinkellner (Hrsg.), *Neue Autorität macht Schule* (S. 47–66). Wien: Berger.
- Steinkellner, H., & Wiesner, Ch. (2017). Anforderungen an eine zielorientierte Führungskultur. Die Wachsamer Sorge als Prozessmodell für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. In W. Schönangerer & H. Steinkellner (Hrsg.), *Neue Autorität macht Schule* (S. 180–248). Wien: Berger.
- Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166.
- Wachtel, P., & Wittrock, M. (1990). Aspekte der Kooperation von Grundschullehrern und Sonderschullehrern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 263–271.