

7. Kooperation in der Schule

Stephan Gerhard Huber, Sigrid Hader-Popp & Frederik Ahlgrimm

Kooperation war und ist Maxime pädagogischen Handelns. In der erziehungs- und bildungstheoretischen Tradition ist zwar nicht immer der Begriff »Kooperation« benutzt worden, aber oft von Partnerschaft, von Gemeinschaft, pädagogischem Bezug, von sozialintegrativem, demokratischem Erziehungsstil usw. gesprochen worden.

Vor allem drei wichtige Gründe sprechen für verstärkte Kooperation in Schulen: Zum einen können die komplexen Anforderungen, die an Schulen gestellt werden, durch Kooperation ressourcenschonender, also effizienter als durch »Einzelkämpfertum« bewältigt werden. Zusammenarbeit ermöglicht darüber hinaus durch die Aktivierung der Potenziale mehrerer hoch qualifizierter Fachleute eine Qualitätssteigerung der schulischen Prozesse. Nicht zuletzt ist Kooperation in einer Schule, die auf Mündigkeit und Verantwortlichkeit hin erziehen soll, anders als in der Wirtschaft nicht nur Mittel, sondern selbst ein Ziel an sich: Kooperation in Schulen muss unter einer pädagogischen Perspektive gesehen werden und die Schule soll durch eigenes kooperatives Handeln ihren Schülern ein Vorbild sein. Aufgabe aller Lehrkräfte und für die Schule Verantwortung Tragender ist, Voraussetzungen und konkrete Möglichkeiten zu schaffen, durch Kooperation Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen, die die Problemlösungsfähigkeit und Leistungsfähigkeit der Schüler und die der Schule insgesamt zu erhöhen versprechen.

Was versteht man unter Kooperation in der Schule? Wie lässt sich Kooperation gerade an Schulen begründen? Was sind Kooperationspartner und -anlässe? Was heißt kooperatives Lernen? Was fördert Kooperation an Schulen, wo sind eventuelle Stolpersteine? Welche Gelingensbedingungen für Kooperation kann man beobachten?

7.1. Begriffsklärungen

Der Begriff Kooperation bezeichnet ein so hohes Erziehungsideal, dass es verständlich ist, dass kooperatives Handeln und Arbeiten gerade in Schulen durchgehend gefordert, geradezu beschworen wird. Allerdings lässt sich gleichzeitig besonders an Schulen die Beobachtung machen, dass eine Diskrepanz besteht zum Beispiel zwischen den Äußerungen von Lehrkräften, sie seien für Teamarbeit aufgeschlossen, einerseits und einem Defizit an tatsächlicher Praxis von Teamarbeit im Kollegium andererseits. Dabei setzen Lehrer Kooperationsmöglichkeiten umso zurückhaltender um, je mehr der eigene Unterricht davon tangiert wäre (vgl. u.a. Esslinger-Hinz, 2003). Kooperation als Austausch durch einzelne Lehrkräfte gesammelter Informationen, z.B. über Schülerverhalten, von einzelnen Lehrkräften getroffener Einschätzungen und von ihnen individuell erstellter Materialien ist durchaus häufig, entlastet und schont die Ressourcen der einzelnen Lehrkraft. Esslinger-Hinz (2003) nennt dies »strukturelle Kooperation«. Darüber hinausgehende Kooperationshandlungen, die eher prozessorientiert wären und auf die Entwicklung von gemeinsamen Ideen, Materialien, Profilen und Konzepten zielten, sind hingegen eher selten. Esslinger-Hinz (2003) nennt dies »integrative Kooperation«.

Was sind nun haltbare Begriffsbestimmungen, die nicht zu viel versprechen, aber auch nichts unterschätzen?

Rosenbusch (2005) fasst Kooperation auf als die freiwillige gemeinschaftliche Bündelung von individuellen Erfahrungen, Wissen und Verantwortlichkeiten und Gruppenaktivitäten auf ein gemeinsames Ziel hin. Dazu gehört, dass eine gemeinsame Zielsetzung vorliegt und ein zielgerichtetes und möglichst regelgeleitetes interaktives Miteinander stattfindet nach dem Prinzip der Übersumation: »Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.« An der Schule sollte dieses

kooperative Arbeiten vor allem auf den Erfolg der Zieltätigkeit von Schule, nämlich Erziehung und Unterricht, hin ausgerichtet sein. Kooperation im schulischen Kontext ist nicht nur eine Handlungsmöglichkeit mit eher instrumentellem Wert, sondern auch ein dezidiertes Erziehungs- und Bildungsziel.

Zum Begriff Kooperation gehören verschiedene theoretische Konzepte (vgl. König, 1991):

1. Kooperation als individueller Verhaltensbegriff: Kooperation kann als individueller Verhaltensbegriff verstanden werden. Ein bestimmtes Verhalten eines Einzelnen (des Schulleiters, des Gruppenleiters, des Lehrers) ist kooperatives Verhalten. Hierher gehören verschiedene Führungsstildefinitionen, bereits die von Lewin getroffene Unterscheidung zwischen autokratischem und demokratischem Führungsstil, dann auch Begriffsbestimmungen aus der Erziehungspsychologie von Tausch & Tausch (1973). Diesen Konzepten ist gemeinsam, dass sie annehmen, dass das individuelle Verhalten eines einzelnen Vorgesetzten, Lehrers, Schulleiters darüber entscheidet, ob Kooperation zustande kommt oder nicht.

2. Kooperation als organisationstheoretischer Begriff: Kooperation kann auch als organisationstheoretischer Begriff verstanden werden. Entscheidend ist dann nicht das Verhalten des Einzelnen, sondern die Struktur der Organisation. Inwieweit erlaubt die Struktur dem Einzelnen, selbständig zu entscheiden? Diese Definition liegt dem der Unternehmensführung geläufigen Führungsmodell von Tannenbaum & Schmidt (1958) zugrunde. Frage ist: Wer besitzt wie viel Entscheidungsspielraum? Auf diese Definition wird man sich beziehen, wenn die Forderung nach Kooperation mit der Forderung nach Veränderung der Schulorganisation verknüpft wird.

Beide Konzepte sind für sich genommen einseitig, Kooperation ist immer abhängig von mehreren Faktoren. Es ist weder als reiner verhaltens- noch als rein organisationstheoretischer Begriff zu definieren, sondern, laut König, als Systembegriff (König, 1991):

3. Kooperation als Systembegriff: Hier wird Kooperation definiert als Systemeigenschaft, also als Eigenschaft einer Familie, eines Teams, eines Schulkollegiums, einer Fachgruppe. Kooperation bedeutet dann die Fähigkeit eines sozialen Systems, gemeinsame Problemlösungen durchzuführen und die dabei auftretenden Entscheidungen im Konsens zu treffen. Beispiele, wie das funktioniert, sind die so genannten Qualitätszirkel. Deutlich wird auch, dass man Vorurteile und vorgefasste Meinungen über den Begriff Kooperation nicht mehr halten kann. Zum Beispiel bedeutet es nicht, dass ein Vorgesetzter keinen Entscheidungsspielraum mehr besitzt. Allerdings trifft er die Entscheidung im Konsens. Es bedeutet auch nicht endloses Hin- und Herreden. Kooperation sollte ein streng regelgeleitetes Verfahren sein und erfordert einen Moderator, der das Gespräch strukturiert und auf Einhaltung der Regeln achtet. Kooperation, definiert als Systemeigenschaft, erlaubt es, genau zu bestimmen, wodurch sie in etwa in einem Kollegium etabliert werden kann. Kooperation zu etablieren, bedeutet, ein soziales System so zu verändern, dass es ein kooperatives System wird. Ob Kooperation in einem sozialen System stattfindet oder nicht, ergibt sich aus den Elementen des jeweiligen sozialen Systems, also aus den Personen, ihren Einstellungen, Empfindungen und Gedanken, aus ihren konkreten Verhaltensweisen sowie aus den offiziellen und inoffiziellen Regeln des Systems. Daraus ergeben sich Ansatzpunkte, Kooperation an einer Schule zu etablieren. Diese Ansatzpunkte gibt es auf allen Ebenen, und Fehler auf jeder dieser Ebenen können Kooperation auch behindern oder erschweren.

Kooperation wird definiert als Systemeigenschaft und bedeutet die Fähigkeit eines sozialen Systems, gemeinsame Problemlösungen durchzuführen und die dabei auftretenden Entscheidungen im Konsens zu treffen.

7.2. Begründung für Kooperation in der Schule

Für die Bedeutung von Kooperation kann man eine eher effizienzorientierte und eine normative (vgl. u.a. König, 1991) Begründung anführen:

1. Eine effizienzorientierte Begründung argumentiert, dass die Schule ihren zunehmend komplexeren Anforderungen und Aufgaben nur durch Kooperation gerecht werden kann. Einzelkämpfertum bedeutet, dass jede(r) »das Rad neu erfinden« müsste, und das wäre eine Vergeudung von Ressourcen. Es ist schlicht effizienter, kooperativ Unterricht zu konzipieren, Projekte zu planen und durchzuführen, Konflikte mit Eltern auszutragen und zu lösen. Da sich Schulen mit ihrer komplexen Hierarchie kaum von außen, sondern nur von innen heraus gestalten und formen lassen, setzen Innovationen mindestens die Akzeptanz der Beteiligten voraus, besser noch: Innovationen an Schulen entstehen durch die Aktivierung der Potenziale aller von ihrer Ausbildung her hoch qualifizierten Fachleute für Unterricht und Erziehung/Bildung, die in ihnen arbeiten. Kooperation ist also auch die einzig wirklich effektive Methode, Schule zu gestalten.
2. Eine normative Begründung geht davon aus, dass die Schule auf Autonomie und Mündigkeit vorbereiten und dazu erziehen soll. Die Konsequenz ist: Erziehung darf selbst nicht autoritäres Verhalten sein, sondern auch hier müssen Autonomie, Selbstständigkeit und Mündigkeit des Schülers gefordert und gefördert werden. Schüler können Kooperation indes nicht lernen, wenn sie ihnen nicht zwischen Lehrern und Schüler, Lehrern und Familie vorgelebt wird. Kooperation der Lehrer einer Schule zielt, laut Rosenbusch (1990), darauf ab, »Gemeinsinn und sozialverantwortliches Verhalten, kritisches Mitdenken und Selbstbehauptungsfähigkeit in der Gruppe gegenüber vordergründigen, egoistischen und uniformen Tendenzen bei den Schülern zu fördern und dient damit der Realisierung demokratisch ausgerichteter Erziehung« (ebd., S. 84). Erziehung der Schüler zur Mündigkeit und zur Übernahme von Verantwortung kann nur gelingen, wenn Schule dafür »Modell« ist, Übungsraum, anfangs Spielwiese, dann immer mehr Ernstfall. Wichtig ist, die Schülerschaft in Entscheidungsprozesse einzubeziehen, soweit das sinnvoll und machbar ist (eben auch in ganz konkrete Verantwortung wie im Fall der Tutorengruppen (ältere Schüler, die jüngere betreuen), Patenschaften (für neu hinzugezogene Schüler etwa), selbstverständlich der Arbeitsgruppen der Schülermitverantwortung oder der Mediatoren/Streitschlichter).

7.3. Kooperatives Lernen

Wie bereits betont ist in der Schule als Institution des Lernens Kooperation Ziel, aber eben auch Mittel bzw. Methode. Eigentlich läge es da nahe, auch die Zieltätigkeit von Schule – das Lernen – kooperativ zu gestalten, und zwar unter allen Beteiligten, Schülern, Kollegium und Schulleitung.

7.3.1. Kooperatives Lernen der Schüler

Kooperatives Lernen findet statt, wenn sich zwei oder mehr Partner darin unterstützen, gemeinsam eine Aufgabe zu bewältigen oder ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Es gibt Partnermodelle (z.B. Tutoring-Ansätze), Experten-Modelle (z.B. Gruppenpuzzle), Problemlösemodelle, Projektmodelle und Fraktale Modelle (Bildung von »Lerninseln« in der Art eines großen Gruppenpuzzles über mehrere Tage). Kooperatives Lernen bewirkt, dass sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig bei der Arbeit unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen gelangen. In gut strukturierten Lerngruppen wird unter Zuhilfenahme von zahlreichen Methoden ein hohes Aktivierungsniveau der Lernenden erreicht. Grundvoraussetzung für erfolgreiches Arbeiten in Gruppen ist das Schaffen eines förderlichen sozialen Klimas mit positiven Abhängigkeiten¹⁴ unter den Gruppenmitgliedern.

¹⁴ Positive Abhängigkeiten entstehen, wenn alle Mitglieder einer Gruppe sich miteinander darin verbunden fühlen, ein gemeinsames Ziel erreichen zu wollen. Damit die Gruppe Erfolg haben kann, muss jeder Einzelne erfolgreich sein.

Formen kooperativen Lernens der Schüler bieten nach einer Reihe von Studien nachweisbare Vorteile (z.B. von Johnson & Johnson, 1994):

Kooperatives Lernen beeinflusst Einstellung und Motivation, denn es

- beteiligt Schülerinnen und Schüler an der Entwicklung von Unterrichtsplänen und Maßnahmen in der Klasse,
- steigert die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit der Lernerfahrung,
- fördert eine positivere Einstellung zu Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitung und Schule überhaupt und eine bessere Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern,
- erhöht die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern.

Kooperatives Lernen hat dabei positive Einflüsse auf die Entwicklung günstiger metakognitiver Strategien, denn es

- schafft eine Umgebung aktiven, engagierten und exploratorischen Lernens,
- entspricht konstruktivistischen Ansätzen,
- regt kritisches Denken an und hilft Schülerinnen und Schülern bei der gedanklichen Klärung durch Diskussionen und Debatten,
- hilft Schülerinnen und Schülern, alternative Problemlösungen in einer sicheren Lernumgebung zu entwickeln,
- entwickelt ein höheres Niveau von Denkfertigkeiten.

Kooperatives Lernen beeinflusst auch die Ausbildung von Teamkompetenzen, denn es

- fördert mündliche Kommunikationsfertigkeiten,
- entwickelt soziale Interaktionsfertigkeiten,
- fördert Teambildung und den gemeinsamen Ansatz, ein Problem zu lösen, bei Aufrechterhaltung der individuellen Verantwortlichkeit,
- lässt Schülerinnen und Schüler Verantwortung füreinander übernehmen,
- fördert positive interkulturelle Beziehungen,
- fördert Interaktion und Vertrautheit innerhalb der Schülerschaft.

Kooperatives Lernen hat positive Auswirkungen auf das Selbstkonzept, denn es

- ermutigt Schülerinnen und Schüler, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen,
- baut die Selbstachtung der Schülerinnen und Schüler auf,
- verbessert Fähigkeiten des Selbstmanagements.

Kooperatives Lernen beeinflusst darüber hinaus Schulleistungen positiv, denn es

- fördert den Lese- und Schreiberfolg,
- verbessert Mathematikleistungen.

Natürlich ist Unterricht (in dem kooperatives Lernen seinen Platz hat) Sache der Lehrkräfte. Es kann aber in vielfältiger Weise ein positiver Einfluss darauf ausgeübt werden, dass kooperatives Lernen der Schüler diesen Platz erhält (oder behält), sei es durch Bemühen um eine Erweiterung der Methodenkompetenz des Kollegiums bei der schulinternen Fortbildungsplanung (etwa in Form

von Methodenateliers o.Ä.), sei es durch die Schulleitung im Einzelgespräch mit Lehrkräften nach Unterrichtsbesuchen.

7.3.2. Kollegiale Lernformen und Teambildung im Kollegium

Die Begriffsbestimmung von kooperativem Lernen trifft im Wesentlichen auch für das gemeinsame Lernen der Mitglieder in einem Kollegium zu: Kooperatives Lernen findet statt, wenn sich zwei oder mehr Partner darin unterstützen, gemeinsam eine Aufgabe zu bewältigen oder ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Gerade Lehrkräfte können und sollen auch voneinander lernen, also die Chance, in einem Kollegium mit Experten für unterschiedliche Fächer und für Lernen und Lehren zu sein, nutzen. Solches »Lernen von Kollegen« kann recht unterschiedlich gestaltet sein: Bei Verfahren wie »Peer-Assisted Learning«, Lernpartnerschaften wie »Lerntandems« oder »kritischen Freundschaften«, kollegialer Beratung, Intervision beraten sich die Teilnehmer gegenseitig und in ihrem Dialog entsteht »Wissen«, das in dieser kontextreichen Form nirgendwo vorgegeben werden könnte. Dadurch wird das Selbstlernpotenzial der Beteiligten entfaltet. So entstehen kooperierende professionelle Lerngemeinschaften innerhalb der Schule.

Für Teambildung im Kollegium gibt es eine Fülle von Materialien und Manualen. Anregungen, was Lehrkräfte beachten sollten, finden sich im Beitrag von Rolff (»Teamentwicklung« in diesem Buch). Eine Möglichkeit der Selbsteinordnung zeigt die Abbildung 62.

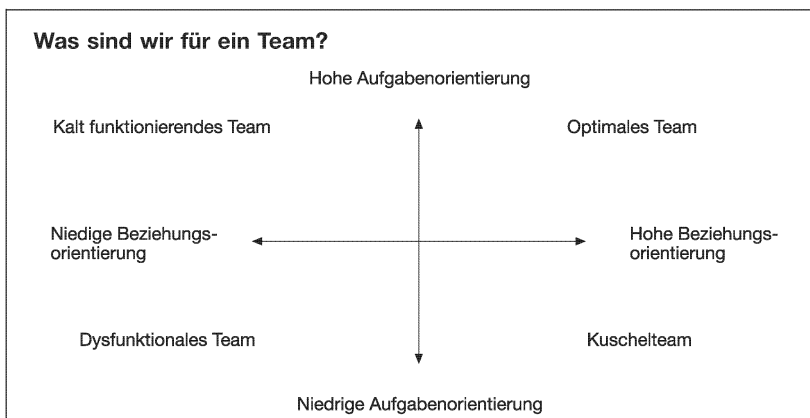


Abb. 62: Was sind wir für ein Team? (aus: Philipp, o.J.)

7.3.3. Kooperationspartner und -anlässe innerhalb und außerhalb der Schule

Kooperationspartner gibt es innerhalb, aber auch außerhalb der Schule. Innerhalb der Schule sind es vor allem

- die erweiterte Schulleitung (bspw. die Mitarbeiter im Direktorat), die Leiter von Fachbereichen, die Stufenbetreuer, die Lehrkräfte der Schulberatung im weiteren Sinn (Vertrauenslehrer, Beratungslehrer, Schulpsychologen, Suchtpräventionslehrer) und andere Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben sowie Funktionsträger,
- die Lehrkräfte insgesamt und die verschiedenen informellen und formellen Gruppierungen im Kollegium, vor allem auch der Personalrat,
- die Schüler, manchmal in informellen Gruppierungen, aber vor allem die gewählte Schülermitverwaltung (Klassensprecher, Schülersprecher) oder ähnliche Gremien,
- das nicht-unterrichtende Personal (Hausmeister, Sekretariatsangestellte und Reinigungspersonal, Bibliothekskräfte etc.).

Kooperation mit Individuen und Gruppen außerhalb der Schule wird in Zeiten einer Entwicklung hin zu eigenverantwortlichen Schulen immer wichtiger und möglicherweise schwieriger. Wenn Schulen zum Beispiel ihre Finanzhaushalte selbst verwalten, wenn sie ihr Personal selbst

auswählen und einstellen können, wenn sie sich stark den Ansprüchen des regionalen Umfelds öffnen, wenn die Elternschaft, die politische Gemeinde und die regionale Wirtschaft an Schulen mehr Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitverantwortung erhalten, wenn Marktorientierung Schulen untereinander in Konkurrenz bringt und sie den Eltern, der Politik und der Öffentlichkeit insgesamt stärker rechenschaftspflichtig werden, kommen auf die pädagogische Führung bislang unvertraute Tätigkeiten zu und die Gestalt von vertrauten verändert sich. Kooperationspartner außerhalb der Schule sind (teils schon immer, teils eben verstärkt oder gar neu) vor allem

- die Eltern, ebenfalls in informellen Gruppen, aber insbesondere die Elternvertretung (Klassenelternsprecher, Elternbeirat),
- der Schulträger,
- die vielerorts neu definierte Schulbehörde,
- andere Personen und Gremien in der Gemeinde (z.B. Stadtteilgruppen),
- der Förderverein der Schule,
- Vertreter der Kirchen,
- Vertreter örtlicher Vereine,
- Vertreter lokaler und regionaler Medien,
- Behörden (Jugendamt, Polizei, Arbeitsamt, Gesundheitsamt etc.),
- Vertreter der regionalen Wirtschaft, ansässiger Firmen, die IHK, die Handwerkskammer etc., z.B. auch in entsprechenden Arbeitskreisen (Schule und Wirtschaft o.Ä.),
- Partnerschulen (in Netzwerken oder Austauschschulen),
- Vertreter anderer Schultypen und anderer Schulen gleichen Typs,
- Vertreter anderer Bildungseinrichtungen (auch der Universität etc.),
- Fortbildungsinstitute und freie Anbieter von Fortbildungsveranstaltungen,
- Beratungseinrichtungen (z.B. der Kinderschutzbund),
- wohltätige Organisationen,
- Stiftungen,
- Theater und Museen.

Dies bedeutet, dass die Anzahl der Gesprächspartner sowie der zeitliche Umfang der Kontaktpflege erheblich zugenommen haben. Immer gilt, dass effektive Partnerschaften aufgebaut und langfristig gepflegt werden müssen. Im Alltag erfordert das, ein Spektrum unterschiedlicher, nur schwer voneinander abzugrenzender Rollenfacetten umzusetzen. Aspekte dieser Rollenambiguität lassen sich in drei Kategorien zusammenfassen (vgl. Huber, 1997): Schulleiter arbeiten mit Menschen verschiedener Altersgruppen (Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen), mit Menschen verschiedenen Expertisegrades (Pädagogen und Laien) und mit schulinternen wie -externen Personen (Mitarbeitern, Kooperationspartner etc.). Es ist nicht erstaunlich, dass die Interessen und Ziele der verschiedenen Personengruppen oder Einzelpersonen in völlig unterschiedliche Richtungen gehen können. Die Komplexität und die immanente Widersprüchlichkeit dieser Mixtur implizieren daher eine Reihe von alltäglichen, strukturell bedingten Ambivalenzen, ja Dilemmata.

Die Aufgabe von Mediationstätigkeiten, sowohl auf schulinterne Beziehungen als auch auf die Kontakte zum schulischen Umfeld bezogen, kommt in starkem Maß der Schulleitung zu. Diese Beziehungen sind nicht immer einfach, denn sie bergen Spannungen in sich und erfordern viel diplomatisches Geschick. Oftmals bilden Schulleiter den Puffer zwischen ihrer Schule sowie Eltern und dem regionalen Umfeld, vermitteln in Streitfällen und stehen täglich einer Reihe von

Konflikten gegenüber, die es zu lösen gilt. Sie sind Vermittler zwischen internen und externen Interessen und fungieren als unmittelbarer Ansprechpartner, manchmal auch als Zielscheibe, für alle, die in irgendeiner Weise mit der Schule zu tun haben.

7.3.4. Die Rolle der Schulleitung

Dem Wesen der Kooperation liefe es zuwider, würde man nur die Schulleitung in die Pflicht nehmen, strukturell und verhaltensbezogen Kooperation innerhalb der Schule und mit Partnern außerhalb zu praktizieren. Trotzdem kommt ihr bei der Förderung einer Kultur der Kooperation an der Schule eine besondere Verantwortung zu, denn sie besitzt auch besondere Möglichkeiten (vgl. »Kooperative Führung« in diesem Buch).

- Schulleitern kommt Vorbildfunktion zu bei Prozessen der Entscheidungsfindung und Problemlösung. Sie sollten kooperative Elemente des eigenen Führungsverhaltens kultivieren.
- Die Schulleitung hat die Chance, Schulgestaltung und -entwicklung als kooperativen Prozess zu gestalten.
- Insbesondere hat die Schulleitung die Aufgabe, Teamstrukturen im Lehrerkollegium zu unterstützen, anzuregen und zu fördern.
- Die Schulleitung hat die Möglichkeit, Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine kooperative und professionelle Lernkultur fördern. Ziel ist, die Zusammenarbeit unter den Lehrkräften strukturell zu erleichtern, wo immer das geht.

Zu bedenken ist bei all diesen Bemühungen: Alle Änderungen in den Arbeitsstrukturen haben nur dann einen Sinn, wenn sie das pädagogische Handeln verbessern und damit die Zieltätigkeit unterstützen und fördern sowie allgemein das Zusammenleben bzw. die Zusammenarbeit erleichtern und bereichern. Kooperatives Arbeiten darf nicht als zusätzliche Belastung, eine extra zu erbringende Anstrengung neben dem »normalen« Arbeiten der einzelnen Lehrkraft erlebt werden, sondern sie muss selbst Teil ihrer »normalen Arbeit« werden. Hierauf zu achten und die Schulleitung auch notfalls »in die Pflicht zu nehmen« ist eine Aufgabe und Chance für die Steuergruppe.

7.3.5. Gelingensbedingungen für Kooperation in der Schule

Eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften einer Schule ist aus vielen Gründen sinnvoll, hilfreich und daher auch notwendig. Dass trotz zahlreicher gut gemeinter Appelle und Anregungen diese Kooperation in vielen Schulen noch nicht in wünschenswertem Maß realisiert wird, mag daran liegen, dass wichtige Bedingungen für erfolgreiche Zusammenarbeit nicht erfüllt werden.

Wissen über Hindernisse und Bedingungen für Kooperation unter Lehrkräften ist unabdingbar, um Zusammenarbeit in der Schule zu unterstützen und zu gestalten. Im Folgenden sollen solche Bedingungen benannt sowie Veränderungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

7.3.6. Bedingungen für erfolgreiche Zusammenarbeit

Es gibt in einer komplexen Organisation wie der Schule zahlreiche Bedingungen, die über das Zustandekommen und Gelingen, ggf. auch über das Misslingen von Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften entscheiden. Im Folgenden sollen Forschungsergebnisse zusammenfassend dargestellt werden.

Zur Übersicht sollen wichtige Voraussetzungen für Kooperation in der Handlungs- und Organisationseinheit der Einzelschule drei Bereichen zugeordnet werden (siehe Abbildung 63), und zwar dem institutionellen, dem personellen und dem umfassenderen organisationskulturellen Bereich:

- Der institutionelle Bereich umfasst z.B. formale Organisationsstrukturen und Prozessabläufe, organisatorische Rahmenbedingungen der Schule, Aufgaben und Verantwortlichkeiten der schulischen Akteure.
- Der personelle Bereich umfasst z.B. Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und (Wert-)Haltungen sowie Lebensumstände und (berufs-)biografische Hintergründe (auch Erfahrungen) der schulischen Akteure.
- Zum organisationskulturellen Bereich gehören zudem alle Aspekte der Schulkultur bzw. des Schulklimas, der kollektive Erfahrungen, Normen, Werte und Verhaltenskodizes einzelner Schulen mit den ungeschriebenen Gesetzmäßigkeiten, den informellen Strukturen und Prozessen.
- Natürlich steht die Handlungs- und Organisationseinheit der Einzelschule nicht im luftleeren Raum, sondern ist eingebettet in das Schulsystem, welches zusätzlich Bedingungen für das Gelingen bzw. die Machbarkeit von Zusammenarbeit schafft.

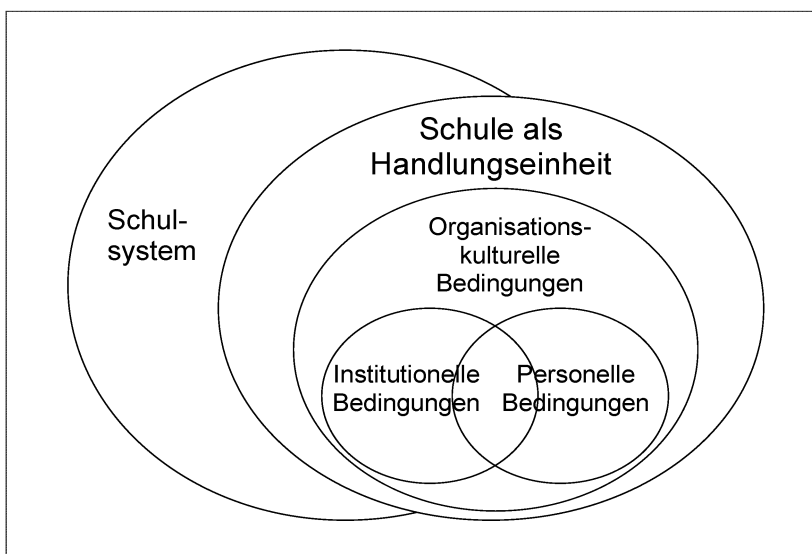


Abb. 63: Voraussetzungen für Kooperation in der Handlungs- und Organisationseinheit der Einzelschule

Institutionelle Bedingungen:

Unter institutionellen Bedingungen für Zusammenarbeit von Lehrkräften sind Festlegungen (vgl. Lateinisch »instituere«, festlegen) gemeint, die Einfluss auf die Art und Weise haben, wie in Schulen gearbeitet wird. Dazu gehören die formellen Organisationsstrukturen und -prozesse, im klassischen Sinne die Aufbau- und Ablauforganisation.

Dazu zählt auch die Struktur der Aufgaben der Lehrkräfte: In den meisten Schulen ist jeweils ein Lehrer/eine Lehrerin für eine Unterrichtsstunde verantwortlich. Diese zelluläre Struktur bedingt eine vorwiegend individuelle Verantwortung für den Unterricht. Deshalb ist es naheliegend, dass Lehrkräfte ihren Unterricht auch allein planen, durchführen und nachbereiten und dabei nicht zusammenarbeiten, solange sich kein zusätzlicher Nutzen der Zusammenarbeit in diesem Bereich erkennen lässt.

Darüber hinaus hängt von der schulinternen Organisation von Unterrichts- und Arbeitszeiten insgesamt viel ab: Erlauben die zeitliche Planung und die verfügbaren Räumlichkeiten überhaupt die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern? Wenn es keine gemeinsamen Zeitfenster und keine geeigneten Räume gibt, wird eine mögliche Kooperation erheblich erschwert. Dazu gehört auch die Ausstattung mit geeigneten Materialien (Möbiliar, Flipcharts, Computer etc.).

Als Gelingensbedingungen für Kooperation können u.a. folgende Aspekte stichpunktartig benannt werden, wobei rasch deutlich wird, dass die Einteilung in die oben genannten Bereiche nicht immer trennscharf möglich ist:

- die Beteiligung des Kollegiums an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen, ein Führungsstil der Schulleitung, der dies aktiv anstrebt,
- das Vorhandensein (oder die Bildung) von Teamstrukturen im Lehrerkollegium, zum Beispiel Klassenteams (die gemeinsam für die Erziehungsarbeit in einer Klasse verantwortlich sind), Jahrgangsteams (bestehend aus Lehrkräften von Parallelklassen), Arbeitskreisen für die Projekte der Schulentwicklung etc.),
- ein »echtes Thema«, ein sinnvoller Anlass, der die Notwendigkeit und Zweckhaftigkeit der Zusammenarbeit erkennen lässt, eine konkrete, von allen Beteiligten akzeptierte Aufgabe, an deren erfolgreicher Bewältigung alle Beteiligten interessiert sind,
- ein erkennbarer Nutzen der Zusammenarbeit für alle Beteiligten,
- gemeinsam getragene Zielvorstellungen,
- Zielklarheit mit Transparenz,
- »Freiwilligkeit«,
- die Übertragung einer gemeinsamen Verantwortlichkeit für das Gelingen der Zusammenarbeitsprozesse und für das Ergebnis,
- Anerkennung und Bewahrung der Autonomie des Einzelnen,
- Verbindlichkeit, klare Regeln der Zusammenarbeit,
- gemeinsame Zeitfenster,
- geeignete Räumlichkeiten,
- »Freiräume«, auch im übertragenen Sinn,
- Ausstattung, Ressourcen (z.B. geeignetes Mobiliar, Arbeitsmaterial, EDV-Technik),
- interne Unterstützung (etwa durch die Schulleitung), gegebenenfalls auch externe Beratung,
- Transparenz der Vorgehensweise (dazu gehört auch Aufgabenklarheit bzw. eine klare Rollenaufteilung, die von der zusammenarbeitenden Gruppe getragen wird),
- eine gerechte Arbeitsaufteilung innerhalb der zusammenarbeitenden Gruppe,
- Rückkopplung aller Partner bei der Erreichung von Teilzielen bzw. dem Endziel,
- regelmäßiges Feedback,
- eine durchdachte Ergebnissicherung,
- Möglichkeit zur Präsentation von Ergebnissen,
- Würdigung und Anerkennung,
- Entlastung an anderer Stelle.

Personelle Bedingungen:

Kooperation wird natürlich auch stark von den beteiligten Personen geprägt, die unterschiedliche Kompetenzen, Erfahrungen und Einstellungen besitzen. Erfolgreiche Zusammenarbeit setzt bei den Beteiligten kommunikative und soziale Kompetenzen voraus, die auch bei Lehrkräften keineswegs selbstverständlich vorhanden sein müssen. Dazu gehören Toleranz gegenüber anderen Meinungen

und Arbeitsweisen, Kritikfähigkeit, die Fähigkeit genau zuzuhören, die Fähigkeit zur Zurückhaltung und angemessenes Verhalten in Konfliktsituationen.

Besonders wichtig sind auch Kooperationstechniken, die bei der Planung, Strukturierung und Durchführung gemeinsamer Projekte helfen (vgl. dazu den Beitrag von Rolff, Teamentwicklung). Wenn diese fehlen, steigt die Gefahr, dass Zusammenarbeit misslingt und von den Teilnehmern als unfruchtbar empfunden wird. So haben die meisten Lehrkräfte bereits Erfahrungen mit der Zusammenarbeit mit Kollegen – häufig jedoch auch schlechte, was möglicherweise zu einer verständlichen kritischen Einstellung führt.

Nicht zuletzt ist es wichtig, dass Einzelne die Initiative ergreifen, was keineswegs zwangsläufig die Schulleitung selbst sein muss, wozu die Schulleitung aber Unterstützung bieten sollte.

Als Gelingensbedingungen für Kooperation in diesem Bereich können u.a. folgende Aspekte stichpunktartig benannt werden:

- inhaltliche Kompetenzen (für das Thema der Zusammenarbeit),
- kommunikative und soziale Kompetenzen mit den dazugehörigen Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einstellungen/Haltungen (z.B. die Kompetenz, Feedback zu geben und anzunehmen, Kritik konstruktiv zu formulieren und auch selbst zu akzeptieren, aber auch das Verfügen über Kooperationstechniken, Prozess- und Moderationskompetenzen etc.),
- die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Rolle,
- die Bereitschaft zur Vereinbarung von Regeln und Ritualen,
- das Erleben von Zufriedenheit, Effektivität und Effizienz durch konkrete Ergebnisse,
- positive Einstellungen, Mut und Kreativität (die Bereitschaft, anderen zu vertrauen),
- Initiative,
- ein grundsätzliches Interesse an Austausch und Verbesserungsmöglichkeiten,
- eine grundsätzliche Haltung der Anerkennung und des Respekts gegenüber den Kollegen,
- Selbstdisziplin (z.B. im eigenen Zeitmanagement, im Einhalten von Vereinbarungen, auch von Gesprächsregeln) und Verlässlichkeit.

Organisationskulturelle Bedingungen:

Die Organisationskultur oder Schulkultur umfasst Werte, Normen und Verhaltensweisen, die als »ungeschriebene Gesetze« eine Schule prägen und die kollektiv wirksam sind. Die Organisationskultur ist schwer zu erfassen, hat aber nichtsdestotrotz erheblichen Einfluss auf die Prozesse innerhalb einer Schule. Verstehen sich die Lehrkräfte vorrangig als autonome, unabhängige Experten oder als großes Team, das gemeinsam an einer Aufgabe arbeitet?

Sicher treten sie natürlich ihren Schülern als Individuen gegenüber, sowohl als Experten für ihre Fächer und für Lehren und Lernen wie auch als individuelle Persönlichkeiten. Schüler kommunizieren mit einzelnen Erwachsenen und nicht mit einem »Kollektiv«; Schüler brauchen auch durchaus unterschiedliche, individuell verantwortliche Erwachsene als Ansprechpartner und nicht ausschließlich eine Gruppe. Aus diesem Selbstverständnis der Lehrkräfte muss aber nicht eine »Einzelkämpferhaltung« resultieren, die die Unterrichts- und vor allem die Erziehungsaufgabe nur schwerer macht.

Aus einer solchen Haltung resultiert ein eher privates statt eines professionellen Rollenverständnisses: Wenn ein privates Verständnis dominiert, wird jede Lehrkraft sowohl ihre Stärken und Kompetenzen als auch ihre Schwächen und Probleme für sich behalten und kaum mit Kollegen darüber sprechen. Statt Kollegialität und Vertrauen treten Konkurrenz und Unsicherheit

in den Vordergrund, die Austausch und Zusammenarbeit erschweren. Um Gewinn bringend zu kooperieren, ist jedoch eine Kritik- und Fehlerkultur notwendig, die es jedem Beteiligten ermöglicht, eigene Schwierigkeiten zu benennen, ohne sein Gesicht zu verlieren. Bei enger Zusammenarbeit werden Stärken und Schwächen der Beteiligten offensichtlich.

Die Organisationskultur bestimmt mit darüber, ob daraus eher Konkurrenz oder gegenseitige Unterstützung resultiert. Letztlich werden Kooperationen nur dann erfolgreich sein, wenn alle Beteiligten direkt oder indirekt davon profitieren.

Als Gelingensbedingungen für Kooperation können u.a. folgende Aspekte stichpunktartig benannt werden:

- ein professionelles Rollenverständnis im Kollegium,
- ein Klima der Unterstützung statt der Konkurrenz,
- eine solide Kritik- und Fehlerkultur sowie ein konstruktiver Umgang mit Konflikten im Kollegium,
- eine Führungskultur der Schatzsuche statt der Fehlerfahndung,
- gemeinsam getragene grundsätzliche Wert- und Zielvorstellungen über die Art kollegialer Arbeit,

- eine konstruktive Kultur der Kollegialität mit Respekt, Anerkennung und Vertrauen (gegenseitige Akzeptanz und Toleranz),
- ein Klima der Offenheit für Innovationen und der Veränderungsbereitschaft.

7.3.7. Interventionsmöglichkeiten

Bei aller Zunahme der Eigenverantwortlichkeit sind Schulen keineswegs autonome Einheiten. Sie sind gebunden an die rechtlichen Rahmenbedingungen des jeweiligen Bundeslandes und angewiesen auf die personellen und finanziellen Ressourcen, die ihnen zur Verfügung gestellt werden. Schulinterne Modifikationen der Bedingungen (aus den oben beschriebenen drei Bereichen) sind vor diesem Hintergrund zu sehen, sonst bleiben sie eine pure Wunschliste. Trotzdem ist es möglich, mit den Kollegien zusammen in gewissem Umfang die Weichen stärker auf Zusammenarbeit zu stellen. Die Abbildung bietet ein Diagnoseinventar zur Analyse des Ist-Stands kooperativer Arbeitskontexte wie auch Reflexionsanstöße für die Ableitung von Interventionsmöglichkeiten in der Schule unter Berücksichtigung von Fragen der Machbarkeit und Dringlichkeit.

Bedingungen	Ist-Stand	Soll-Stand	Interventionsmöglichkeiten	Analyse von Hemmnissen	Einschätzung Machbarkeit	Einschätzung Dringlichkeit
Was ist notwendig, damit Zusammenarbeit erfolgreich stattfinden kann?	Inwieweit ist diese Bedingung erfüllt?	Wie sollte es an der eigenen Schule sein?	Wie lässt sich das verbessern?	Was fehlt oder stört ggf., wo liegen die Stolpersteine?	Wie leicht ist diese Veränderung herbeizuführen?	Wie dringlich ist diese Veränderung?
Die Beteiligung des Kollegiums an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen, ein Führungsstil der Schulleitung, der dies aktiv anstrebt						
Das Vorhandensein (oder die Bildung) von Teamstrukturen im Lehrerkollegium, zum Beispiel Klassenteams (die gemeinsam für die Erziehungsarbeit in einer Klasse verantwortlich sind), Fachschaftsteams, Jahrgangsteams (bestehend aus Lehrkräften von Parallelklassen), Arbeitskreisen für die Projekte der Schulentwicklung etc.)						
Ein »echtes Thema«, ein sinnvoller Anlass, der die Notwendigkeit und Zweckhaftigkeit der Zusammenarbeit erkennen lässt, eine konkrete von allen Beteiligten akzeptierte »Aufgabe«, an deren erfolgreicher Bewältigung alle Beteiligten interessiert sind						
Ein erkennbarer Nutzen der Zusammenarbeit für alle Beteiligten						

Bedingungen	Ist-Stand	Soll-Stand	Interventionsmöglichkeiten	Analyse von Hemmnissen	Einschätzung Machbarkeit	Einschätzung Dringlichkeit
Was ist notwendig, damit Zusammenarbeit erfolgreich stattfinden kann?	Inwieweit ist diese Bedingung erfüllt?	Wie sollte es an der eigenen Schule sein?	Wie lässt sich das verbessern?	Was fehlt oder stört ggf., wo liegen die Stolpersteine?	Wie leicht ist diese Veränderung herbeizuführen?	Wie dringlich ist diese Veränderung?
Gemeinsam getragene Zielvorstellungen						
Zielklarheit mit Transparenz						
Freiwilligkeit (auf der Grundlage von Verbindlichkeit für alle Lehrkräfte einer Schule, zur Entwicklung von Schule und Unterricht beizutragen)						
Die Übertragung einer gemeinsamen Verantwortlichkeit für das Gelingen der Zusammenarbeitsprozesse und für das Ergebnis						
Anerkennung und Bewahrung der Autonomie des Einzelnen						
Verbindlichkeit, klare Regeln der Zusammenarbeit						
Gemeinsame Zeitfenster						
Geeignete Räumlichkeiten						
Freiräume (auch im übertragenen Sinn)						
Ausstattung, Ressourcen (z.B. geeignetes Mobiliar, Arbeitsmaterial, EDV-Technik)						
Interne Unterstützung (etwa durch die Schulleitung), gegebenenfalls auch externe Beratung						
Transparenz der Vorgehensweise (dazu gehört auch Aufgabenklarheit bzw. eine klare Rollenaufteilung, die von der zusammenarbeitenden Gruppe getragen wird)						
Eine gerechte Arbeitsaufteilung innerhalb der zusammenarbeitenden Gruppe						
Rückkopplung aller Partner bei der Erreichung von Teilzielen bzw. dem Endziel						

Bedingungen	Ist-Stand	Soll-Stand	Interventionsmöglichkeiten	Analyse von Hemmnissen	Einschätzung Machbarkeit	Einschätzung Dringlichkeit
Was ist notwendig, damit Zusammenarbeit erfolgreich stattfinden kann?	Inwieweit ist diese Bedingung erfüllt?	Wie sollte es an der eigenen Schule sein?	Wie lässt sich das verbessern?	Was fehlt oder stört ggf., wo liegen die Stolpersteine?	Wie leicht ist diese Veränderung herbeizuführen?	Wie dringlich ist diese Veränderung?
Regelmäßiges Feedback						
Eine durchdachte Ergebnissicherung						
Möglichkeit zur Präsentation von Ergebnissen						
Würdigung und Anerkennung						
Entlastung an anderer Stelle						

Abb. 64: Diagnose- und Reflexionsinventar zu den institutionellen Bedingungen für Kooperation im Kollegium

Bedingungen	Ist-Stand	Soll-Stand	Interventionsmöglichkeiten	Analyse von Hemmnissen	Einschätzung Machbarkeit	Einschätzung Dringlichkeit
Was ist notwendig, damit Zusammenarbeit erfolgreich stattfinden kann?	Inwieweit ist diese Bedingung erfüllt?	Wie sollte es an der eigenen Schule sein?	Wie lässt sich das verbessern?	Was fehlt oder stört ggf., wo liegen die Stolpersteine?	Wie leicht ist diese Veränderung herbeizuführen?	Wie dringlich ist diese Veränderung?
Inhaltliche Kompetenzen (für das Thema der Zusammenarbeit)						
Kommunikative und soziale Kompetenzen mit den dazugehörigen Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einstellungen/Haltungen (z.B. die Kompetenz, Feedback zu geben und anzunehmen, Kritik konstruktiv zu formulieren und auch selbst zu akzeptieren, aber auch über Kooperationstechniken, Prozess- und Moderationskompetenzen etc. zu verfügen)						
Die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Rolle						
Die Bereitschaft zur Vereinbarung von Regeln und Ritualen						
Das Erleben von Zufriedenheit, Effektivität und Effizienz durch konkrete Ergebnisse						
Positive Einstellungen, Mut und Kreativität (die Bereitschaft, anderen zu vertrauen)						
Initiative						
Ein grundsätzliches Interesse an Austausch und Verbesserungsmöglichkeiten						
Eine grundsätzliche Haltung der Anerkennung und des Respekts gegenüber den Kolleginnen und Kollegen						
Selbstdisziplin (z.B. im eigenen Zeitmanagement, im Einhalten von Vereinbarungen, auch von Gesprächsregeln) und Verlässlichkeit.						

Abb. 65: Diagnose- und Reflexionsinventar zu den personellen Bedingungen für Kooperation im Kollegium

Bedingungen	Ist-Stand	Soll-Stand	Interventionsmöglichkeiten	Analyse von Hemmnissen	Einschätzung Machbarkeit	Einschätzung Dringlichkeit
Was ist notwendig, damit Zusammenarbeit erfolgreich stattfinden kann?	Inwieweit ist diese Bedingung erfüllt?	Wie sollte es an der eigenen Schule sein?	Wie lässt sich das verbessern?	Was fehlt oder stört ggf., wo liegen die Stolpersteine?	Wie leicht ist diese Veränderung herbeizuführen?	Wie dringlich ist diese Veränderung?
Ein professionelles Rollenverständnis im Kollegium						
Ein Klima der Unterstützung statt der Konkurrenz						
Eine solide Kritik- und Fehlerkultur sowie ein konstruktiver Umgang mit Konflikten im Kollegium						
Eine Führungskultur der Schatzsuche statt der Fehlerfahndung						
Gemeinsam getragene grundsätzliche Wert- und Zielvorstellungen über die Art kollegialer Arbeit						
Eine konstruktive Kultur der Kollegialität mit Respekt, Anerkennung und Vertrauen (gegenseitige Akzeptanz und Toleranz)						
Ein Klima der Offenheit für Innovationen und der Veränderungsbereitschaft						

Abb. 66: Diagnose- und Reflexionsinventar zu den organisationskulturellen Bedingungen für Kooperation im Kollegium

7.3.8. Modifikation institutioneller Bedingungen

Die Schulleitung sollte alle Möglichkeiten nutzen, innerhalb der Schule Rahmenbedingungen zu schaffen, die kooperationsfreundlich sind, indem sie die Zusammenarbeit unter den Lehrkräften strukturell erleichtern, wo immer das geht. Dazu gehören

1. die Bereitstellung von Ressourcen:

- Zeitressourcen (durch eine teamfördernde Stundenplangestaltung, so schwer das insbesondere an großen Schulen auch ist, durch das Bemühen um zeitliche Entlastung, indem z.B. überflüssige Aufgaben und Routinen identifiziert und möglichst verringert werden),
- Räume (die Gruppenarbeit ermöglichen) und
- Arbeitsmaterial (ganz konkret: einen Moderationskoffer etc.) und

2. die Unterstützung, Anregung und Förderung von Teamstrukturen im Lehrerkollegium, zum Beispiel

- Klassenteams (die gemeinsam für die konkrete Erziehungsarbeit in einer Klasse verantwortlich sind),
- Fachschaftsteams (Fachkonferenzen, Fachgruppen),
- Jahrgangsteams (bestehend aus Lehrkräften von Parallelklassen),
- einer Steuergruppe, Arbeitskreisen für die Projekte der Schulentwicklung etc.

Es müssen durchaus nicht immer konkrete (womöglich finanzielle) Anreize gegeben werden, um Lehrkräfte zu motivieren. Viel wichtiger ist, dass Kooperation nicht als belastende Zusatzaufgabe empfunden wird, die »auch noch« erledigt werden muss, sondern als womöglich anfangs etwas arbeitsintensivere, aber mittel- und längerfristig entlastende Arbeitsform.

7.3.9. Modifikation personeller Bedingungen

Positive Veränderungen bei den Lehrkräften können durch folgende Aspekte unterstützt werden, die im Einzelfall zu prüfen und zu ergänzen sind, z.B.

- explizites Ansprechen des Themas Zusammenarbeit in der Schule mit dem Ziel, Verbesserungspotenziale zu entdecken und umzusetzen,
- Ernstnehmen von Widerständen gegen Formen von Zusammenarbeit,
- Personalentwicklungsgespräche, die auch Stärken und Defizite hinsichtlich Kooperation und kommunikativer Kompetenzen thematisieren,
- Fortbildungen im Bereich kommunikativer Kompetenzen und zur Gestaltung von Zusammenarbeit, die Einzelnen und vor allem Gruppen von Lehrkräften ermöglichen, die vorhandenen Kompetenzen ausbauen,
- schulinterne Fortbildung (i.S. eines pädagogischen Tages mit Fortsetzungscharakter), die für Zusammenarbeit sensibilisiert, Anregungen für kooperative Arbeitskontexte bietet, den Einstieg in solche Formen ermöglicht, die Vorteile für die Schule und den Einzelnen erleben lässt sowie die Bedingungen inklusive der Regeln dafür transparent thematisiert (vgl. den Beitrag von Huber und Hader-Popp zum Methodenatelier),
- Anerkennung und Wertschätzung der Arbeit von Teams im Kollegium,
- taktvolles, kontextangepasstes internes Bekanntmachen und Werben (»internes Marketing«) für erfolgreiche Zusammenarbeit anhand von vorhandenen Beispielen im Kollegium,
- Reflektieren von Erfolgen und Misserfolgen bei Zusammenarbeit und Nutzarmachen der Erfahrungen für weitere Entwicklungen,
- eine Vorbildfunktion der Schulleitung, was Kompetenzen zur Gestaltung von Teamarbeit betrifft, die durch ihr eigenes Verhalten (als Schulleitungsteam) die Kooperation innerhalb des Kollegiums mit prägt.
- Zudem kann bei Personaleinstellungsverfahren dort, wo Schulleitung Mitsprache bzw. Entscheidungskompetenz hat, auf Kooperationserfahrungen und Nachweise kommunikativer Kompetenz als eines der Einstellungskriterien geachtet werden.

7.3.10. Modifikation organisationskultureller Bedingungen

Organisationskulturelle Bedingungen sind nicht direkt zugänglich. Die Organisationskultur lässt sich nicht einfach verändern. Sie unterliegt einem komplexen Zusammenspiel von zahlreichen Wirkfaktoren. Zudem sind die Schulkultur bzw. das Schulklima relativ robust und bezüglich Einzelversuchen der Veränderung relativ stabil. In der Organisationsforschung zeigen sich gewünschte Veränderungen eher, wenn Modifikationen systematisch geplant, aufeinander in einem systemischen Zusammenhang abgestimmt und gezielt – auch an den Bedürfnissen der Akteure ausgerichtet – verfolgt werden. Veränderungen der Organisationskultur haben besonders tief greifende und nachhaltige Wirkungen.

Relevant ist demzufolge das bewusste Gestalten von institutionellen und personellen Bedingungen sowie das Arbeiten an günstigen informellen Strukturen und Prozessen.

7.4. Zwischenfazit

Selbstverständlich gibt es an allen Schulen Zusammenarbeit. Es existiert eine Vielzahl von Gremien und Ausschüssen sowie Konferenzen innerhalb des Kollegiums, nicht zu vergessen sind die alltäglichen, zahlreichen Kooperationskontexte mit anderen schulischen (etwa dem nicht unterrichtenden Personal, den Eltern, den Schülervertretungen) und außerschulischen Partnern. Lehrkräfte kooperieren in informellen Gruppen, auf der Basis von kollegialen Freundschaften, auch über diese formalen Formen hinaus.

Wenn es darum geht, noch einen Schritt weiter zu gehen und Formen der Zusammenarbeit breiter zu etablieren, ist allerdings aufgrund unserer Erfahrungen in der Unterstützung von Schulen ein gewisses Paradoxon zu beobachten: Lehrkräfte empfinden Kooperation als wichtig, können natürlich auch gute Bedingungen für erfolgreiche Zusammenarbeit benennen, arbeiten aber nach ihren eigenen Aussagen über die oben angedeuteten Kontexte hinaus nicht unbedingt mit Kollegen zusammen. Meist geben sie als Gründe dafür eigene »schlechte Erfahrungen« an, die aber bei genauerem Blick darauf allesamt im Zusammenhang stehen mit der Nichteinhaltung von Gelingensbedingungen für erfolgreiche Kooperation.

So ist innerschulische Kooperation zwar sicher nicht die alleinige Voraussetzung, wohl aber eine wünschenswerte Begleiterscheinung positiver Schulentwicklung, die sich auch auf die Arbeitsatmosphäre einer Schule und letztendlich auf die Mitarbeiterzufriedenheit auswirkt. Zusammenarbeit innerhalb von Schulen zu fördern soll dabei keinesfalls ein Selbstzweck sein; alle Vorschläge sollen der Entwicklung von Schule und Unterricht und damit letztlich den Schülerinnen und Schülern dienen. Die Bemühung lohnt also, Kooperationen von Lehrkräften zu fördern, einerseits um ihrer selbst willen, um persönliche Ressourcen angesichts steigender Anforderungen an diesen Beruf zu schonen, und andererseits im Interesse der Schüler, die die Chance bekommen, Modelle gelingender Kooperation zu erleben.

So unterschiedlich die Voraussetzungen von Schule zu Schule sein mögen, wichtigste Voraussetzung für erfolgreiche Kooperation innerhalb der Schule ist, dass konkrete Aufgaben in gemeinsamer Verantwortung übernommen werden. Zunächst ist allerdings Klarheit darüber herzustellen, welche Aufgaben kooperativ und welche individuell bearbeitet werden sollen. Dabei sollten Ressourcen möglichst gezielt eingesetzt werden, denn es ist keineswegs so, dass alle Aufgaben am besten von Teams gelöst werden können. Wenn kooperative Arbeitskontexte für bestimmte Themen und Anlässe hilfreich sind, ist zu fragen, ob sie im Team besser arbeitsteilig oder zusammen bearbeitet werden. Für solche Fragen schließt sich neben dem Thema der »Teamentwicklung« das Thema des »Projektmanagements« nahtlos an (vgl. die Beiträge von Rolff »Teamentwicklung« und von König & Volmer »Projektmanagement« in diesem Buch).

Selbstverständlich ist, dass Vorschläge zur Verbesserung der Bedingung für Zusammenarbeit je nach Situation ausgewählt, ggf. modifiziert und durch andere Maßnahmen ergänzt werden müssen.

Betont sei abschließend zweierlei:

1. Um mehr positive Erfahrung mit Kooperation zu ermöglichen, muss ein persönlicher Nutzen der Zusammenarbeit spürbar sein, sie »muss was bringen«! Der Nutzen kann in einer Arbeitsentlastung stecken, aber vor allem in einer größeren Zufriedenheit mit dem eigenen Unterricht bzw. mit dem für die einzelne Lehrkraft wahrnehmbaren Nutzen für die Schülerinnen und Schüler.
2. Kooperation in der Schule würde – konsequent weitergeführt – in eine breite Verteilung von Verantwortung, auch von Führungsverantwortlichkeit, münden, also in kooperative Führungsstrukturen (vgl. den Beitrag von Huber »Kooperative Führung« in diesem Buch). Soll Schule eine lernende Organisation werden, impliziert dies die aktive, mitbestimmende und mitarbeitende Beteiligung aller.

Professionelle Lerngemeinschaften sind eine Form von Kooperation, auf die im Folgenden detaillierter eingegangen wird.

7.5. Von Kollegen lernen: professionelle Lerngemeinschaften

Einer der Spielfilme, die sich im Unterricht – vor allem im Englischunterricht – regen Einsatzes erfreuen, ist der 1989 gedrehte »Dead Poets Society« (»Der Club der toten Dichter«). So idealistisch überhöht der Protagonist – bekanntlich ein junger Literaturlehrer in einem verknöcherten amerikanischen Internat Ende der 50er-Jahre – auch sein mag, so stellt er doch etwas für Schulen auch in der heutigen Realität durchaus Typisches dar:

1. Unterricht und Erziehung spielt sich so gut wie ausschließlich in einer dyadischen Beziehung zwischen Lehrperson und »Zöglingen«/Edukanden ab.
2. Gelingen oder Misslingen von Lehren und Erziehen sind Erfolg oder Versagen der einzelnen Lehrkraft (oder/und des einzelnen Schülers).
3. Selbst von einer sehr erfolgreichen Lehrkraft (nach welchem Maßstab auch immer gemessen) haben der »Rest« des Kollegiums und die Schüler im Klassenzimmer nebenan gar nichts. Die Schule insgesamt wird dadurch nicht »besser«, denn Unterrichten ist eine Einzelkämpfertätigkeit. Wirklichen Austausch und nachhaltige Kooperation der Erwachsenen an der Schule gibt es zu wenig. Voneinander lernen bzw. miteinander lernen innerhalb des Kollegiums bleibt dem Zufall oder persönlicher Sympathie überlassen.

Ein deutliches Gegenkonzept zu dieser Auffassung von Unterrichten und Erziehen bilden professionelle Lerngemeinschaften. Ihnen liegt eine Sicht von schulischem Lehren und Lernen zugrunde, die 1. davon ausgeht, dass Unterrichten so komplexes Handeln ist, dass es nie bloße Routine sein kann, dass also lebenslanges Lernen der Unterrichtenden eine *conditio sine qua non* ist, die 2. betont, dass an jeder Schule ein immenser Fundus an Wissen und Können zur Verfügung steht, der ausgeschöpft werden sollte, dass 3. viele Anforderungen, denen sich Schulen und Lehrkräfte gegenüber sehen, einen so starken lokalen und regionalen Bezug haben, dass man sich ihnen ohnehin am besten »vor Ort« individuell stellt, und dass 4. Lehrkräfte im Diskurs mit ihren Kollegen tatsächlich für sich selbst etwas Positives tun können.

Professionelle Lerngemeinschaften im Bereich Schule bilden Netzwerke innerhalb einer Schule, aber auch zwischen verschiedenen Schulen, manche sogar länderübergreifend. Schließlich gibt es Meta-Netzwerke, in denen sich wiederum mehrere Netzwerke zum Austausch zusammenschließen.

7.5.1. Was ist das Professionelle an professionellen Lerngemeinschaften?

Professionelle Lerngemeinschaften, das lässt bereits die Bezeichnung erkennen, sind Gruppen von Spezialisten mit Expertise in ihrer Profession und der Notwendigkeit, diese ständig zu aktualisieren und zu erweitern. Ihre systematische Kooperation führt zur Entwicklung von neuem Wissen, das geteilt und in die Ausübung der Profession eingebracht wird. Das klingt eigentlich wie maßgeschneidert für Lehrerkollegien: Sie bestehen aus Spezialisten für unterschiedliche wissenschaftliche Fächer, die zudem Fachleute für Lernen sind, über unterschiedlich ausgeprägte Expertise in ihrer Profession verfügen und sicher mit der Notwendigkeit konfrontiert sind, diese ständig zu vergrößern und zu vertiefen.

Wenn die internationale Literatur¹⁵ professionelle Lerngemeinschaften an Schulen beschreibt, so ist damit allerdings nicht gemeint, dass Lehrkräfte ab und an Material austauschen, gemeinsam einmal im Schuljahr ein Projekt gestalten, dass sich befreundete Kollegen aushelfen oder einander ihr Leid über einzelne Schüler oder Klassen klagen (so entlastend das ist). Der Terminus geht weit darüber

¹⁵ Z.B. in einem Übersichtsartikel: Toole & Seashore, 2002.

hinaus und verlässt den gewohnten Bereich vertrauter, meist anekdotisch geprägter Lehrerzimmer-Gespräche über ausgewählte Erfahrungen einerseits und bürokratisierte Pflicht-Konferenzen oder angeordnete »Pädagogische Tage« andererseits. Er bezeichnet vielmehr auf der Ebene der Personen eine Grundhaltung und auf der Ebene der Schulgemeinschaft eine »Kultur«, in der Kooperation Ziel und Methode zugleich ist. Toole und Seashore Louis (2002) sehen in dem Terminus drei sich ergänzende Aspekte einer fruchtbaren Schulkultur verbunden:

- Professionalität hat einen hohen Stellenwert, was sich in einer ausgeprägten Schülerorientierung und Fokussierung auf Wissenszuwachs in allen Bereichen zeigt.
- Lernen hat einen hohen Stellenwert, was dazu führt, dass das Kollegium sich nicht nur als Wissensvermittler, sondern als eine Art »Forschergruppe in eigener Sache« und als die eigene Praxis Reflektierende versteht.
- Zusammenwirken in der Gemeinschaft hat einen hohen Stellenwert, was in Kommunikation und Kooperation mündet (S. 247), für die dann auch günstige strukturelle und organisatorische Bedingungen geschaffen werden.

7.5.2. Welche positiven Effekte und Vorteile bieten professionelle Lerngemeinschaften?

Arbeiten in professionellen Lerngemeinschaften ist zunächst ganz allgemein eine hervorragende, sehr »erwachsene« Methode zu lernen, denn das Lernen in solchen Gemeinschaften bzw. Netzwerken erfüllt die meisten der Ansprüche, die erwachsene Lerner an Lerninhalte und Lernprozesse stellen:

- Erwachsene werden als selbstbestimmte Partner im Lernprozess ernst genommen, als Subjekte, nicht als Objekte in diesem Prozess behandelt. In professionellen Lerngemeinschaften können sie als selbstbestimmte, eigenmotivierte, aktive Gestalter ihres eigenen Lernprozesses fungieren und die Verantwortung für ihr Lernen selbst übernehmen.
- Die Wirklichkeit und die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ihre Bedürfnisse und Probleme bilden den Ausgangs- und Bezugspunkt (mit anderen Worten: Eine weitgehende Teilnehmerorientierung und Erfahrungsorientierung sind gewahrt¹⁶).
- Es kann so neues Wissen aus vorhandenem Wissen (Vorwissen) entstehen, und es wird damit berücksichtigt, dass das Lernen Erwachsener vor allem ein »Anschlusslernen« ist¹⁷, dass die Lernpartner in hohem Maß ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen, ihr Wissen und ihr eigenes Selbstverständnis in den Lernprozess mit einbringen.
- Netzwerke bzw. Lerngemeinschaften bieten die Chance eines kommunikativ medierten Wissenserwerbs – der »Ko-Konstruktion von Wissen«¹⁸.
- Zudem ermöglichen sie, konkrete Erfahrungen mit der Arbeit in Teams zu machen.

Gerade für Lehrerinnen und Lehrer und ihre Schulen beinhalten solche Lerngemeinschaften gravierende positive Effekte. Nach Hord (1997) zeigt die internationale Forschung folgende Ergebnisse durch professionelle Lerngemeinschaften:

auf der Ebene des Kollegiums:

- eine Reduktion der Isolation von Lehrerinnen und Lehrern,

¹⁶ Das erworbene Wissen und Verständnis soll ja ein Werkzeug darstellen, das in der spezifischen und äußerst komplexen Arbeits- (hier: Schul-)situation möglichst ohne allzu große transferbedingte Reibungsverluste einsetzbar ist. Es soll kein »Träges Wissen« (Renkl, 1996) entstehen, das im entsprechenden Anwendungsfall nicht adäquat nutzbar gemacht werden könnte (Whitehead, 1929, sprach in diesem Zusammenhang von »inert knowledge«).

¹⁷ Vgl. Knowles, 1980; Siebert, 1996.

¹⁸ Vgl. Roschelle, 1992; vgl. auch Henninger & Mandl, 2000.

- die gemeinsame Übernahme der Verantwortung für das Lernen, die Entwicklung und den Erfolg von Schülerinnen und Schülern,
- wirkungsvolle Lernprozesse, die guten Unterricht definieren und neues Wissen sowie das Bewusstsein schaffen, eine lehrende und lernende Gemeinschaft zu sein,
- eine positive Wirkung auf die Bereitschaft zur Fortbildung,
- eine größere Berufszufriedenheit und eine höhere Motivation, an sinnvollen schulischen Veränderungen mitzuwirken,

auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler:

- geringere Schulabgangsraten und weniger Absentismus bei den Schülern,
- größere Erfolge der Schüler in Mathematik, anderen naturwissenschaftlichen Fächern und beim Lesen,
- geringere Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen sozialen und familiären Hintergrunds.

Rosenbusch (2005) bestätigt: »Diese Ergebnisse dürften plausibel sein, wenn zutrifft, dass Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt der Bemühungen von professionellen Lerngemeinschaften sind. Austausch über einzelne Schüler, gemeinsame Überlegungen für Entwicklungsmaßnahmen und Fördermöglichkeiten erlauben eine bessere berufliche Selbstwahrnehmung, eine stärkere Erfolgszuversicht und höhere Befriedigung im Beruf« (S. 147).

Ein Beruf mit einer derart hohen Interaktionsdichte wie der Lehrberuf kann nur an Berufszufriedenheit gewinnen, je mehr Interaktion bewusst inhaltlich reich und »kommunikationshygienisch« günstig (d.h. vor allem effektiv und effizient) gestaltet wird.

Nach Lieberman und McLaughlin (1992) bewahren Netzwerke Individuen davor, sich isoliert zu fühlen. Sie bieten die Möglichkeit, einen professionellen Dialog zu führen, und die gemeinsame Basis geteilter Wertvorstellungen und Ziele gewährleistet eine Vertrauensgrundlage und eine psychologische Sicherheit, die für einen offenen Dialog Bedingungen sind. Es entsteht eine nicht bedrohliche, von gegenseitigem Vertrauen und gegenseitiger Achtung und Anerkennung geprägte Lernumgebung. Individuelle Unterschiede und Kontextunterschiede garantieren dabei Lebendigkeit und gegenseitige Anregung. Diese Mischung aus Anregung und Herausforderung einerseits und einer sicheren Gruppierung andererseits ist eine gute Grundlage für persönliche Weiterentwicklung und auch für die Weiterentwicklung einer Organisation.

Arbeiten Lehrerinnen und Lehrer in solchen lernenden Gemeinschaften systematisch zusammen, verändert sich dadurch auch die Schule: Sie besteht nicht mehr in erster Linie (wie im Grunde sonst immer noch) aus dem Nebeneinanderarbeiten isolierter Lehrpersönlichkeiten in einzelnen Fächern mit einzelnen Klassen, sondern wird zu einer »Gemeinschaftsaufgabe, einer sozialen und pädagogischen Handlungseinheit, in der Aktivitäten, Zielvorstellungen, Kompetenzen und Planungen gebündelt und auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet sind« (Rosenbusch, ebd., S. 144). Die beteiligten Lehrkräfte stehen in einem reflexiven Dialog, der zu ihrer kontinuierlichen Professionalisierung beiträgt. Die Schulgemeinschaft besteht nicht mehr aus einer Gruppe Lernender, den Schülern, einer Gruppe Wissensvermittler, den Lehrkräften, und einer kleinen Gruppe, die die Schule als Ganzes im Blick behält, sie verwaltet und führt, also der Schulleitung, sondern sie entwickelt sich in der Tat in Richtung einer lernenden Organisation, in der Wissensgenerierung, Wissensaustausch und Wissensmanagement Alltagspraxis sind, ganz gemäß dem Slogan »Von ›ich und meine Klasse‹ zu ›wir und unsere Schule‹«.

Dabei lösen sich hierarchische Strukturen zumindest partiell auf, indem statt der Diensthierarchien Fachwissen, personale Kompetenzen und Praxiserfahrungen eine Rolle spielen. Schulleitung verändert sich unter diesen Bedingungen in Richtung auf kooperative Führung, eine breitere

Aufteilung von Führungsverantwortung und Führungs- und Leitungsaufgaben über die Schule. Solche Konzepte führen weg von der Vorstellung einer »statischen« Leitungsaufgabe als Teil einer formalen Rolle und hin zu einer eher dynamischen Sichtweise, die Führung und Steuerungsprozesse eher in ihrer Komplexität und personellen Vernetztheit sieht. Führungshandeln ist eher eine konzertierte Aktion denn das Handeln isolierter Funktionsträger.

7.5.3. Welche Arten professioneller Netzwerke gibt es?

Professionelle Lerngemeinschaften (PLGn) im Bereich der Schule bilden Netzwerke auf verschiedenen Ebenen.

Lerngemeinschaften zwischen Lehrern an einer Schule:

Auf der Ebene der Einzelschule können sie besonders in Sekundarstufenschulen bewirken, dass der Aufteilung in Fachbereiche und dem meist sehr ausgeprägten Fokus auf der Vermittlung von Fachwissen in einzelnen Disziplinen eine stärkere pädagogische Ausrichtung zur Seite gestellt wird. Es entsteht dabei eine »auf Unterricht bezogene Gesprächs- und Reflexionskultur« (Krainz-Dürr, 2000, S. 22) unter den Experten für einzelne Wissensgebiete.

PLGn entstehen in der Regel an Schulen nicht von alleine, sie müssen initiiert werden, entweder – wohl der günstigste Fall – aus dem Kollegium heraus oder auf Anregung der Schulleitung (vgl. für das Folgende Kempfert & Rolff, 2005, besonders S. 87 ff.).

Anlässe für die Schulleitung, PLGn im Kollegium zu initiieren, könnten u.a. sein:

- entsprechende schulinterne Fortbildungsveranstaltungen zur Unterrichtsentwicklung (z.B. als Methodenworkshop, Austauschbörse für Unterrichtsmethoden etc.),
- Hospitationen in anderen Schulen, die mit PLGn Erfahrungen haben (oder ein Besuch von Vertretern solcher Schulen an der eigenen),
- die Ergebnisse inner- oder außerschulischer Vergleichsarbeiten,
- die Ergebnisse von landesweiten Schulleistungstests,
- Impulse aus der Schulprogrammarbeit (in der Unterrichtsentwicklung einen hohen Stellenwert hat).

Worauf sollte geachtet werden?

- Freiwilligkeit muss garantiert sein. In eine Professionelle Lerngemeinschaft kann niemand hineingezwungen werden.
- Der Anfang der PLG-Arbeit sollte »im Kleinen« sein (etwa auf Fach-, Klassen- oder Jahrgangsebene).
- Schulleitung selbst muss in ihrem Verhalten ein glaubwürdiges Vorbild für professionellen Dialog und kollegiales Lernen sein.
- Sie sollte aktiv eine Schulkultur mitgestalten, in der Lernen auf allen Ebenen positiv gewichtet wird und Experimentierfreude entsteht anstatt Angst vor Fehlern und Scheu vor Risiko.
- Sie sollte strikt und konsequent die Beurteilung der Lehrkraft und deren Mitarbeit in PLGn trennen, damit eine vertrauensvolle Offenheit entstehen und gepflegt werden kann.

Um professionellen Lerngemeinschaften an der Schule eine institutionelle Basis zu geben, wird z.B. von Kempfert und Rolff (2005, S. 84 ff.) empfohlen, zunächst die Zielgruppen für die Arbeit in PLGn zu suchen bzw. die vorhandenen innerschulischen Arbeitsstrukturen zu klären. Infrage kommen hier vor allem

- Fachgruppen (z.B. die Fachschaft Deutsch),
- Klassenteams (»Kernfachteams«, also die Lehrer einer Klasse, die den größten Teil des Unterrichts dort erteilen),
- Jahrgangsguppen (z.B. alle Lehrkräfte der 7. Jahrgangsstufe).

Fachgruppen thematisieren eher fachinhaltliche und fachdidaktische Fragen und fokussieren ihre Arbeit auf alle Schüler eines Faches (quer durch die Jahrgangsstufen). Klassenteams und Jahrgang(stufen)gruppen unterrichten verschiedene Fächer, aber dieselben Schüler. In ihren PLGs werden Themen rund um das Lernen im Mittelpunkt stehen, also Verbesserung der Lernmethodik, Unterstützen der Schüler, Evaluation des Unterrichts etc.

Kempfert und Rolff stellen zwar fest, dass die Mitgliedschaft eines Lehrers in beiden Arten von PLGn ideal wäre, räumen aber ein, dass dies bei der gegenwärtigen Arbeitsbelastung aber wohl kaum machbar sei.

Verantwortlich für eine günstige Gestaltung der Rahmenbedingungen ist die Schulleitung; sie leistet den PLGn organisatorisch und symbolisch Unterstützung (vgl. dazu Kempfert & Rolff, 2005).

- Sie kann mit den PLGn Zielvereinbarungen treffen, welche deren Arbeit und die Art und das Ausmaß der benötigten Unterstützung regeln.
- Sie organisiert die nötige Unterstützung (z.B. Fortbildungen zu Moderationstechniken, Feedbackgesprächen, Konfliktmanagement, Selbstevaluation etc.).
- Sie schafft die organisatorischen Voraussetzungen dafür, was Unterrichtsverteilung und Stundenplangestaltung betrifft.
- Sie sorgt auch für angemessene konkrete Entlastungen (Lehrkräfte können nicht immer neue Arbeit »extra« leisten).
- Sie berät die Lehrkräfte und hat auch behutsam ein Auge darauf, dass sich Einzelne nicht verzetteln oder überlasten.
- Sie achtet auf die Effektivität und Effizienz der PLG-Arbeit.
- Sie leistet ihren Beitrag dazu, dass die Arbeit in PLGn einen angemessenen Stellenwert im Kollegium erhält.
- Sie kümmert sich darum, dass die Arbeit der PLGn in angemessener Weise »in die ganze Schule getragen wird«.
- Sie sorgt für die Nachhaltigkeit dieser Arbeit.
- Sie übernimmt Aufgaben, wenn es um die Vernetzung mit Gruppen anderer Schulen geht.

Netzwerke mit außerschulischen Einrichtungen der Region:

Eine besondere Qualität bekommen Netzwerke, in die z.B. Betriebe oder soziale Einrichtungen der Gemeinde oder der Region einbezogen werden. Hier werden für die Schülerinnen und Schüler Lernorte erschlossen, die die Beschäftigung mit »realen Problemen« in wesentlich stärkerem Maße ermöglichen, als dies die Schule allein je könnte. Es ist sogar eine Art »Service Learning« denkbar, wie es vielfach in den USA praktiziert wird: Schülerinnen und Schüler übernehmen in ihrer Gemeinde soziale, kulturelle oder ökologische Aufgaben, wenden Wissen in authentischen Situationen an, entwickeln Kompetenzen und erleben, dass sie gebraucht werden.

Lerngemeinschaften zwischen Lehrern verschiedener Schulen:

Schulübergreifende Netzwerke verbinden Schulen untereinander und ermöglichen ihnen durch diese Vernetzung eine hierarchiefreie Unterstützung in einer Situation größerer Gestaltungsautonomie. Letztendlich verbinden Schulnetzwerke – manchmal sogar länderübergreifend – einzelne nationale Netzwerke miteinander. Bekannte Beispiele sind INIS (Internationales Netzwerk innovativer Schulsysteme), oder das OECD-Projekt ENSI (Environment and School Initiatives), eine Verbindung von nationalen Schulnetzwerken, die Umweltinitiativen durchführen (seit 1986 sind über 100 Schulen in 20 Ländern beteiligt). Im IQEA-Netzwerk (Improving the Quality of Education for All) werden seit seiner Entstehung vor zehn Jahren weltweit 1.000 Schulen (vgl. <http://www.iqea.com/>) betreut.

Als wichtig für die Zusammenarbeit mehrerer Schulen in einem Netzwerk geben Lohmann und Minderop (2004, S. 192 ff.) Folgendes zu bedenken:

1. »Gemeinsame Aktivitäten gleich zu Beginn der Netzwerkarbeit fördern nicht nur den Aufbau der Kommunikation, sondern helfen, die Netzwerkstruktur weiter zu knüpfen und zu pflegen« (ebd.). Dazu können vor allem gemeinsame schulübergreifende (und möglichst auch Schulverwaltungshierarchieebenen übergreifende) Fortbildungsangebote dienen, die dann Forum sind, geeignete zukünftige Netzwerkpartner zu finden. Am Ende einer solchen Fortbildungsveranstaltung sollten dann konkrete Vereinbarungen über die nächsten Schritte stehen.
2. Die Akteure sollten ihren Blick nicht mehr »nur« auf die Einzelschule richten, diese nicht mehr als »Einzelunternehmen« (ebd.) sehen, sondern als Teil einer gemeinsamen Entwicklungsrichtung. Die Chance dabei besteht darin, »quer zu den staatlichen Vorgaben, quer zur Schulaufsicht nach Wegen, Konzepten und Handlungsmöglichkeiten« (ebd.) zu suchen, gemeinsame Erfahrungen auszutauschen und Lösungen für Probleme zu erarbeiten.
3. Fortbildung wird anders sein (müssen) als in der vielleicht vertrauteren Teilnahme einzelner Lehrkräfte an Seminaren außerhalb der Schule. Der Fortbildungsbedarf der einzelnen Netzwerkpartner wird sich an dem unmittelbaren Problemzusammenhang orientieren. Weiterqualifizierung hat dann systemischen Charakter, bindet ganze Gruppen ein, findet an den Schulen statt, braucht externe Begleitung, antwortet aber auch direkt auf wahrgenommene Bedürfnisse und ist von daher erheblich motivierender und – hoffentlich – nachhaltiger.

Lohmann und Minderop nennen eine »Verständigung über folgende Kriterien für eine Arbeitskultur« als Voraussetzung für gelingende schulübergreifende Netzwerkarbeit:

- »Netzwerkarbeit bedeutet Investition in Beziehungen. Deshalb legen die Netzwerkpartner (Schulen, Unterstützer, Begleiter von Schulbehörden und Ministerium) gemeinsam ihre Kooperations- und Arbeitsfelder fest und verständigen sich auf Leitgedanken.
- Der Aufbau von Netzwerkarbeit ist Sozialmanagement. Es lebt von ehrlicher Kommunikation und Feedback-Kultur. Die Schulpartner verständigen sich deshalb darauf, dass sie die Umsetzung ihrer Entwicklungsarbeit und ihres Schulprogramms untereinander offenlegen und mithilfe eines Logbuches dokumentieren.
- Netzwerke sind Lerngemeinschaften. Gegenseitige Schulbesuche und Hospitationen werden unbürokratisch und flexibel ermöglicht. Unmittelbarer Austausch braucht rasche Kommunikationswege: Die intelligente Nutzung der neuen Medien erleichtert die Verständigung über gemeinsame Lösungen und gestattet spontane Beiträge zur Gestaltung von Prozessen. Innovative Entwicklungsprozesse vollziehen sich dann in Lernschleifen, die für die Beteiligten jederzeit überschaubar sind und direkte Entscheidungen zulassen.
- Die Entwicklungsarbeit verläuft aufgrund der Verschiedenartigkeit der einzelschulischen Bedingungen unterschiedlich. Damit sich einzelne Partner in ihren Entwicklungsprozessen

nicht abkoppeln, wird in zeitlich vereinbarten Abständen der Prozess offengelegt. Hierzu gehören neben den Schulbesuchen regelmäßige Reflexions- und Bilanzierungstagungen.

- Netzwerkarbeit bedeutet, voneinander, aber auch miteinander zu lernen. Deshalb verständigen sich alle Netzwerkpartner – je nach Bedarf der Schule – über ein gemeinsames Fortbildungs- und Coachingprogramm.
- Alle Partner legen Rechenschaft ab und dokumentieren ihre Prozesse durch Wanderausstellungen, Workshops für Außenstehende und landesweite Veröffentlichungen.
- Die Entwicklungsarbeit wird von Zeit zu Zeit selbst und zum Ende des Prozesses extern evaluiert« (ebd.).

Für die Akteure birgt schulübergreifende Netzwerkbildung sicher zunächst einen erhöhten Kommunikationsaufwand und erfordert den Umgang mit größerer Komplexität in Steuerungsprozessen und Entscheidungsfindung. Allerdings bringen Netzwerke auch spürbare Entlastungen: ein größeres Repertoire an Ideen und Problemlösungen, als es die Einzelschule je erstellen könnte, Erfahrungsaustausch, Kennenlernen von »Best Practice«, Transfer, Beratung, Fortbildung.

7.6. Was sind Voraussetzungen für die Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften innerhalb einer Schule?

Wesentlich für eine sinnvolle Arbeit sind sicher – wie oben dargestellt – entsprechende organisatorische Rahmenbedingungen und Strukturen, wie beispielsweise angemessene Zeitfenster für die Kollegen, um sich zu treffen und miteinander zu kommunizieren, sowie eine Schulkultur, die Lehrkräften schulintern angemessene Gestaltungsmöglichkeiten erlaubt.

Für solche innerschulischen strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen zu sorgen, ist Aufgabe der Schulleitung. Darüber hinaus ist Fingerspitzengefühl seitens der Schulleitung angesagt, denn Kooperation kann nicht »verordnet« werden. Es ist viel komplizierter: Im Unterschied zu beispielsweise chinesischen oder japanischen Schulkulturen, in denen der Einzelne sich ohnehin vorwiegend als Mitglied der Gruppe definiert¹⁹, wird gemäß der traditionellen westlichen (europäischen und amerikanischen) Sichtweise Teamdenken und -handeln oft fast als Bedrohung der individuellen Freiheit empfunden. Altrichter und Posch (1999) sprechen in diesem Zusammenhang von »Autonomie-Paritäts-Muster«; dabei beziehen sie sich auf Lortie (1975): Der Terminus beschreibt die Annahme, dass alle Lehrenden gleich sind und Einmischung in die Arbeit eines anderen deshalb nicht geduldet wird. Zu gewinnen sind Lehrkräfte allerdings, wenn sie die Gelegenheit haben, Arbeits- und Lerngemeinschaften als etwas wirklich Sinnvolles und als Erleichterung zu erleben. Diese Chance ist am größten, wenn dabei unmittelbar an dem gearbeitet wird, das in der jeweiligen Einzelsituation der Lehrkraft bzw. in der Situation der Lehrkräfte an der jeweiligen Einzelschule »ansteht«, das gelöst und in den Griff bekommen werden muss. Was das jeweils inhaltlich ist, wird verschieden sein. Auch hier ist es eine Aufgabe der Schulleitung, solche spezifischen Aufgabenfelder zu analysieren und herauszuarbeiten.

Um tradierte Definitionen der eigenen Rolle zu erweitern, sollte das Umfeld eher von einer Kultur des Vertrauens geprägt sein, die »Risikobereitschaft« ermöglicht, denn von einer der Überwachung, engmaschigen Kontrolle und Beurteilung. Gegenseitiger Respekt und Anerkennung der Kompetenzen der Kollegen sind von großer Bedeutung.

Die kommunikative Praxis der Schulleitung, ihre Sensibilität, ihr eigenes Menschenbild, ihre pädagogischen Grundwerte und ihre eigene Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit ist

¹⁹ Vgl. Paine & Ma, 1993.

entscheidender Katalysator (oder entsprechender Bremsklotz) für die Entwicklung eines Kollegiums zu einer Lerngemeinschaft. Das Motto sollte sein: »Schatzsuche statt Fehlerfahndung« (Rosenbusch, 2005) oder »Problems are our friends« (Fullan, 1993).

Nicht zu vergessen ist, dass sich auch ein ganzes Kollegium »isolieren« kann, nicht nur der einzelne Kollege. Ein Kollegium kann sich zum Beispiel distanzieren von den anderen an der Schulgestaltung beteiligten Gruppen (Elternschaft, nicht-unterrichtendes Personal, Schüler). Als Gegengewicht können und sollen auch geeignete Lerngemeinschaften entstehen, in denen dann Lehrkräfte, Schüler, Eltern und zum Beispiel Fachkräfte und Institutionen (z.B. Universitäten) aus dem Umfeld der Schule zusammenarbeiten. Vor allem diese Außenkontakte initiieren und pflegen zu helfen, gehört zu den Aufgaben von Schulleitung.

Nach den Erfahrungen der Network Learning Group des britischen National College for School Leadership (NCSL) spielt für den Erfolg solcher Netzwerke eine große Rolle, dass sie Wert auf solide Datenerhebungen und -analysen an der eigenen Schule legen²⁰: Lehrer werden zu Praktikerforschern/Aktionsforschern, die sich mithilfe geeigneter Verfahren einen fundierten Überblick über ihre Schule verschaffen und auf dieser Basis dann begründete Entwicklungsmaßnahmen initiieren, deren Auswirkung und Erfolg sie dann wiederum selbst evaluieren. Freilich benötigen sie dazu Unterstützung, vor allem methodischer Art, damit die Aktionsforschung nicht zur zusätzlichen Belastung wird. Das Modell der Networked Learning Communities des NCSL zum Beispiel, sieht dafür vielfältige Angebote vor.

7.7. Fazit

Eine professionelle Lerngemeinschaft ist nicht etwas Neues, sondern die Umsetzung der Idee des »Edukatops« (der Schule als einer Lerngemeinschaft), der Idee der »lernenden Schule« oder des »lernenden Systems«. Lerngemeinschaften sind eine Chance für kontinuierliche Entwicklung, aber auch eine Herausforderung, denn die Umsetzung ist anstrengend (v.a. in der Initiierungsphase), kompliziert und bietet Stolpersteine. Es bedarf eines organisationspädagogischen Managements, das, von der Zieltätigkeit ausgehend, die verschiedenen Beteiligten bedarfsorientiert integriert.

Rosenbusch (2005) sieht in professionellen Lerngemeinschaften ein »soziales Übungsfeld, in dem die pädagogischen Werte wie Mündigkeit, Anerkennung des anderen und Anerkennung von sich selbst, Selbsttätigkeit und Kooperation praktiziert werden können und damit internalisiert werden. Insofern haben professionelle Lerngemeinschaften, falls sie denn professionell gehandhabt werden, auch einen wesentlichen Einfluss darauf, dass Schule ein Modell dafür ist, wozu sie erzieht« (S. 146).

²⁰ »enquiry«; vgl. Jackson & Leo, 2003.