

34. Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg

Forschungen aus den USA geben gewichtige Hinweise dafür, dass Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs) besonders effektiv für Personalentwicklung der Lehrkräfte und das Lernen der Schüler zugleich sind. Sie verbinden und vereinigen wie kein anderer Ansatz das Lehrerlernen mit dem Schülerlernen bzw. PE mit UE. Sie sind sozusagen ein Momentum für holistische UE im Sinne von Impuls, Schwungrad oder Drehmoment.

1. Begriffsklärung

PLGs sind seit einigen Jahren auch in Deutschland (vgl. Rolff 2002) in aller Munde. Schulforscher und Schulentwickler belegen mit diesem Begriff engagierte Arbeitsgruppen oder produktive Fach- oder Jahrgangskonferenzen in Schulen, aber auch ganze Kollegien im Aufbruch und sogar umfassende Netzwerke mehrerer innovativer Schulen. Der Begriff droht zu diffundieren. Aber er wird auch immer attraktiver, weil er die Hoffnung weckt, den Königsweg für Qualitätsverbesserung von Schulen und Unterricht weisen zu können.

Bewusst werden PLGs nicht als Lerngruppen oder Teams verstanden, sondern als Gemeinschaften. DuFour und Eaker (1998) verstehen unter einer Gemeinschaft (community) eine Gruppe von Menschen (Lehrpersonen) mit gemeinsamen geteilten Werten und Interessen. In ihrem Kontext ist die Gemeinschaft eine wesentliche Grundlage für Kooperation und gegenseitige Unterstützung, auch für emotionale Unterstützung.

Bei PLGs kommen vor allem Hilfe-Kultur (vgl. Rosenholtz 1991) und Fehlertoleranz (Kahl 1999) als Kernwerte in Frage. Fehler nicht als zu tabuierendes Missgeschick, sondern als Chance zum Lernen zu betrachten, ist seit Jahren ein Plädoyer von Reinhard Kahl (1999). Schon Aristoteles begründete die Fehlertoleranz mit der Aussage: „Wer keine Fehler machen will, kann sich auch nicht entwickeln.“ Hilfekultur hat mit Wertschätzung zu tun und geht davon aus, dass nicht nur Schüler, sondern auch Lehrkräfte hilfebedürftig sind und um Hilfe bitten können.

Es lässt sich zuspitzen: Unter *Gemeinschaften* ist eine Gruppe von Menschen zu verstehen, die durch gemeinsames Fühlen, Streben und Urteilen verbunden sind. Sie sind personenzentriert und befriedigen Bedürfnisse wie Vertrauen, Fürsorge, Anteilnahme, Besorgtheit sowie Bindung, Verpflichtung und Verbindlichkeit. (vgl. Sennett 2002)

Professionalität bedeutet qualifizierte Ausbildung und Orientierung an hohen Standards der Berufsausübung, die zumeist von einer Berufsorganisation gesichert werden, sowie Interesse an Weiterqualifikation und vor allem an Reflexion der eigenen Arbeit.

Die Kombination von Gemeinschaft und Professionalität, die für PLGs charakteristisch ist, geht davon aus, dass berufliches Lernen in Zeiten turbulenten Wandels immer auch experimentelles Ausprobieren von Neuem bedeutet, deshalb mit Risiken behaftet ist, sich diskontinuierlich vollzieht und dabei gelegentlich Minikrisen unvermeidbar sind, weshalb es mit einem Kontinuität und Solidarität verbürgenden stabilen Rahmen verbunden sein sollte.

Bei der Bestimmung von Kriterien, die geeignet sind, PLGs zu kennzeichnen und zu identifizieren, unterscheiden sich die Autoren allerdings. Der Autor dieses Beitrages schlägt die folgenden fünf Kriterien vor:

1. Gemeinsame handlungsleitende Ziele.
2. Gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen
3. Deprivatisierung der Praxis (Unterrichten ist eine persönliche, aber keine private Angelegenheit)
4. Zusammenarbeit/Kooperation
5. Reflektierender Dialog (im Sinne von Schöns „Reflective practitioner“ (1987))

Um als PLG zu gelten, reicht es nicht aus, ein oder auch vier dieser Kriterien zu erfüllen. Im Sinne holistischer Unterrichtsentwicklung müssen alle fünf erfüllt sein, wenn auch nicht alle in ausgeprägteste Form. Wenn alle fünf Kriterien in ihrer Ausgestaltung auch zueinander passen, entsteht Kohärenz, was nach allem, was wir Wissen zu wirksamer UE führt.

Bewährt haben sich Gruppengrößen zwischen 3 und 10 (+2, +3 oder auch +4). In den USA, wo die LPGs zuerst praktiziert und auch zuerst untersucht wurden, bezeichnete man auch ganze Kollegien als PLG, aber

es wurde gleichzeitig auch von kleineren Größen zwischen 3 und 10 ausgegangen. Neuere Veröffentlichungen aus den USA beziehen sich nicht mehr auf über ca. 10 Lehrkräfte hinausgehende Größen (vgl. Educational Leadership 2014).

2. Lehrkräfte als reflektierende Praktiker

Lehrer sind Praktiker. In PLG müssen sie sich gemäß des 5. Kriteriums zu reflektierenden Praktikern weiterentwickeln, um die komplexen Situationen beruflicher Praxis qualifiziert zu meistern, über Handlungswissen (knowing-in-action) sowie die Fähigkeit zur Routine in der Handlung zu verfügen. Wahl (2006) hat ermittelt, dass Lehrkräfte in einer Stunde ca. 400 Entscheidungen treffen müssen. Handlungswissen muss also sofort präsent sein, ist aber häufig unbewusst. D.h., dass sie auf die Spezifität der sich entwickelnden Situation und ihrer eigenen Handlung reflektieren können müssen, auch ohne aus dem Handlungsfluss herauszutreten.

Sie tun dies mit Hilfe eines Repertoires von Fallbeispielen, Bildern, Analogien, Interpretationen und Handlungen, wobei sie ihre interaktiven Reflexionsergebnisse nachträglich nur mit Mühe verbalisieren zu können.

Die Notwendigkeit, die eigene Unterrichtspraxis regelmäßig zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern, sehen DuFour und Eaker (1998.) im professionellen Anspruch der Lehrertätigkeit begründet. Sie argumentieren, dass sowohl die Erziehungswissenschaft als auch die Fachwissenschaften ständig neues „technologisches“ Wissen produzieren oder neue Standards diskutieren, weshalb sich die Angehörigen der Profession über aktuelle Entwicklungen auf dem Laufenden halten müssen. Da ein abgeschlossenes Studium nicht Garant für ein längerfristig aktuelles und umfassendes „Professionswissen“ von Lehrkräften sein kann, ist – wie in anderen Berufen auch – das fortwährende Lernen unabdingbar. (Weiter-)Lernen und stetiges Üben sowie systematische Reflexion werden im Konzept der PLG als Grundlage für kontinuierliche Verbesserungsarbeit betrachtet. Diese Form des Lernens können Lehrerinnen und Lehrer im Schulalltag kaum als Einzelkämpfer und isoliert voneinander realisieren. Aus diesem Grund betonen einige Autoren der Überwindung der allzu losen Koppelung der Schulorganisation als notwendige Grundlage für eine effektive, weil kooperative Unterrichtsentwicklung (vgl. Sergiovanni 1994; Darling-Hammond 1997).

Insbesondere das „Team-Lernen“ ist in der Lernenden Organisation von zentraler Bedeutung. Sowohl das Konzept der Lernenden Organisation als auch die Idee der PLG gehen davon aus, dass Wissen und Kompetenzen einer Gruppe in der Regel größer sind als die Summe der tatsächlichen individuellen Talente und Fähigkeiten (vgl. Senge 1996, S.6f.).

3. Forschungen zu PLGs

Eine Zusammenfassung erster empirischer Befunde zur Wirksamkeit von PLGs in der Schule gibt Hord (1997 und 2004). Die Metaanalyse von Verscio et al. (2008) und die aktuelle von Lomos et al. (2011) bestätigen diese Befunde. In Schulen, die sich als PLG bezeichnen lassen, zeigt sich demnach im Kollegium

- ein erfolgreiches Lernen neuer Unterrichtstechniken und eine Erweiterung des professionellen Wissens,
- damit einhergehend eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass die Lehrkräfte über aktuelle fachliche Innovationen informiert sind und ein tieferes Verständnis des Unterrichtsstoffes,
- ein Verständnis der Bedeutsamkeit der eigenen Lehrer-Rolle bei der Unterstützung und Förderung der Schülerinnen und Schüler,
- eine signifikant höhere Kapazität, sich auf die besonderen Bedürfnisse der Schüler einzustellen und den eigenen Unterricht entsprechend zu adaptieren,
- eine höhere Berufszufriedenheit und weniger Fehltage der Lehrerinnen und Lehrer,
- eine höhere Motivation an nachhaltigen und systematischen Veränderungen mitzuwirken und diese als Lehrkraft mitzutragen (vgl. Hord 1997, S. 29f., Lomos et al. 2011, S. 121ff.).
-

PLGs sind inzwischen gut erforscht. Weitere Studien zeigen, dass PLGs auf mehreren Gebieten außerordentlich positive Wirkungen haben. Lehrkräfte, die in PLGs arbeiten,

- zeigen größere Innovationsbereitschaft (Gräsel/Jäger/Wilke 2006),
- sind eher zur Selbstreflexion bereit (Halbheer/Kunz 2009),

- haben eine höhere Effektivitätsüberzeugung (Miskel/McDonald /Bloom, 1983),
- geben eine positivere Wahrnehmung hinsichtlich Schulleitung, Schulklima, Kollegium an (Halbheer/Kunz 2009),
- geben eine höhere Arbeitszufriedenheit an (Körner 2003, Halbheer/Kunz 2009),
- können besser auf individuelle Bedürfnisse der Schüler eingehen (Seashore Louis/,Kruse / Marks 1996),
- nehmen eine Entlastung der Arbeit wahr (Fussangel 2008),
- erkranken seltener an Burnout (Johnson /Johnson, 2003) und
- erfahren emotionale Entlastung (Fussangel 2008).


<p>Integration: systematisches Zielkonzept und abgestimmtes Lehrerhandeln; Transparenz und wechselseitige Adaptivität im Unterrichtshandeln, systematische Beobachtung von Lehrerhandeln und Lernentwicklungen, Selbst- und Fremdevaluation, systematische Fortbildung</p> <p>Interaktion: detailliertes Zielkonzept, umfassend abgestimmtes Lehrerhandeln innerhalb und zwischen Jahrgangsstufen und Fächern; umfassende Kooperation bei Unterrichtsplanung und -durchführung; wechselseitige Beratung fachlicher und überfachlicher Inhalte, Didaktik, Diagnostik; umfassende Fortbildung</p> <p>Koordination: globales Zielkonzept, umfassende Information, fachspezifisch abgestimmtes Lehrerhandeln, partielle Kooperation zur Planung und Durchführung des Unterrichts, Austausch über Fachinhalte und -didaktik, Notenmaßstäbe; Selbstevaluation, individuelle und schulinterne Fortbildung.</p> <p>Differenzierung: globales Zielkonzept, formal geregelte Information, fach- und jahrgangsspezifisch abgestimmtes Lehrerhandeln und Kooperation bei Unterrichtsvorbereitung; formeller Austausch über Curricula, Fachinhalte und Noten; Selbstberichte über Lehrerhandeln, individuelle Fortbildung.</p> <p>Fragmentierung: unklare Zielkonzeption, isoliertes, wenig abgestimmtes Lehrerhandeln, vereinzelt fachlicher Austausch und individuelle Fortbildung.</p>		<p>(2-3%) Gegenseitige Unterrichtsbesuche sind ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit.</p> <p>(13%) Wir haben eine fächerübergreifende Zusammenarbeit, die sich an gemeinsamen Themen orientiert.</p> <p>(22%) Die Ergebnisse aus Arbeitsgruppen werden regelmäßig bekannt gegeben.</p> <p>(53%) Wir haben eine gute fachspezifische Zusammenarbeit.</p> <p>(10-16%) Die Anforderung keines Items wird erfüllt.</p> <p>Quelle: Steinert u.a. 2006</p>
---	--	--

Abb. 1: Intensitätsstufen von Lehrerk Kooperation

PLGs haben auch einen besonderen Nutzen für den Einstieg von Berufsanfängern (Oesterreich 1988); sie werden schneller und situationsgerechter in ein Kollegium mit PLGs integriert. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch die Untersuchung der Verbreitung und der Ausprägung von Lehrerk Kooperation in Hessen und in Zürich. Abb. 1 zeigt, dass Lehrerk Kooperation im Sinne von PLGs

zumindest bis 2005 nur sehr wenig praktiziert wird. Dem Anspruch von PLGs genügt höchstens die 5. Stufe, die Stufe der Integration. Auf dieser Stufe befanden sich gerade 2-3 % der untersuchten 150 Schulen im Sekundarbereich.

4. Fragen zur Praxis der PLGs

Um die Praxis, also die Verankerung und die Arbeitsinhalte der PLGs, zu klären, kann man einige Leit-Fragen stellen und durch deren Beantwortung die Handlungsorientierungen bestimmen, die in jeder Schule ähnlich, aber durchaus auch unterschiedlich aussehen. Dieses Vorgehen empfiehlt sich in ähnlicher Weise für die konkrete Entwicklungsarbeit in den einzelnen Schulen: Die Schulleitung und/oder die Steuergruppe stellt die Fragen und das Kollegium beantwortet sie. Dann entstehen Klarheit und Akzeptanz zugleich. Als erste Leit- Frage bietet sich an:

4.1 Welche institutionelle Basis sollen PLGs haben?

Wenn PLGs dauerhaft und nachhaltig wirken sollen, benötigen sie eine institutionelle Basis. Doch worin könnte diese bestehen? In den USA werden PLGs meist auf das ganze Lehrerkollegium bezogen („school-wide professional community“), wiewohl man gelegentlich auch von „communities within schools“ spricht. Das Kollegiums ist in der Regel zu groß und zu diffus, d.h. zu wenig strukturiert, um die für die Arbeit von PLGs nötige Überschaubarkeit und Solidität zu gewähren. Außerdem müssten unmittelbare Zusammenarbeit und reflexive Dialoge organisierbar sein. Auf die Frage, welche Strukturen innerhalb der Einzelschule für die Arbeit von PLGs genutzt werden können, hat die Schultheorie bisher keine Antwort.

Zur Beantwortung der Ausgangsfrage müssen wir deshalb zunächst die Zielgruppen für die Arbeit in PLGs suchen bzw. die schon vorhandenen innerschulischen Arbeitsstrukturen abgeklärt werden. In Frage kommen in erster Linie:

- Fachgruppen,
- Klassenteams, also die drei bis fünf Lehrer einer Klasse, die das Gros des Unterrichts „abdecken“ (nur in Sekundarschulen möglich),
- komplette Jahrgangsguppen (die dann überfachlich arbeiten).

Die Fachteams bestehen aus Lehrern eines Faches. Sie behandeln eher fachinhaltliche und fachdidaktische Fragen und entwickeln den Unterricht (und sich selbst) in dieser Hinsicht weiter. Ihre Arbeit bezieht sich im Prinzip auf alle Schüler eines Faches. Die Klassen- oder Jahrgangsteams bestehen aus Lehrern mehrerer Fächer, sie unterrichten jedoch dieselben Schüler. Deshalb steht bei ihnen eher das Lernen im Mittelpunkt ihrer Arbeit: Verbesserung der Lernmethodik, Unterstützung der Schüler beim Selbstlernen, Evaluation des Unterrichts u. ä. Jede Lehrperson könnte sich mithin in zwei PLGs engagieren, was einen Idealzustand bezeichnet, der unter den heutigen Arbeitsbedingungen von Lehrern jedoch kaum zumutbar ist.

Zur Institutionalisierung im Sinne von „Aufdauerstellung“ gehört auch, dass sich die Lehrpersonen nicht verzetteln, sondern nur in einer, nicht aber in zwei oder gar drei PLG aktiv mitarbeiten. In einem späteren reifen Stadium wird es sowohl PLG geben, die horizontal organisiert sind, also in Klassen- oder Jahrgangsteams vor allem Unterrichtsentwicklung betreiben, und solche, die horizontal nach Fachgruppen organisiert sind. In Fachkonferenzen sitzen Lehrpersonen zusammen, die „unten“, z. B. in der 5. Klasse, und „oben“, z. B. in der 10. oder 13. Klasse, unterrichten. Die Evaluation des Projektes „Schule und Co“ hat ergeben, dass offenbar eine Kombination von Klassen- bzw. Jahrgangsteams zum einen und Fachteams zum anderen die wirksamste Konstellation für umfassende und nachhaltige Unterrichtsentwicklung darstellt. Es ergibt sich dann ein „Kreuz der Unterrichtsentwicklung“, bei dem die horizontale mit der vertikalen Entwicklungsachse zusammenspielt. Das Zusammenspiel stellt allerdings eine komplizierte Koordinierungsaufgabe, die nur durch die Schulleitung und in großen Schulen am besten durch eine Steuergruppe bewältigt werden kann (vgl. Bastian/Rolff 2001).

4.2 Welche konkreten Aktivitäten finden in einer PLG statt?

Es liegt nahe, dass Mitglieder einer PLG sich auf Beispiele eigener, gelungener Unterrichtspraxis („good practice“) besinnen, die sie sich gegenseitig vorstellen und auf mutmaßliche Folgen für das Lernen der Schüler hin überprüfen. Das bedeutet auch einen Einstieg in Unterrichtsevaluation, die im gelungenen Fall zur Dauereinrichtung wird. Zu nennen wären ferner:

- Führen und gemeinsames Auswerten von Lerntagebüchern,
- gegenseitige Vertretung im Unterricht, um eine konkrete Basis für Erfahrungsaustausch in der eigenen Schule zu finden,

- Anbahnung, Durchführung und Auswertung von Hospitationen,
- Entwicklung und Austausch von Arbeitsmitteln,
- Organisation und Auswertung von Schülerfeedback,
- Klärung und Überprüfung von Leistungsstandards,
- Austausch und Auswertung von Klassenarbeiten sowie Parallelarbeiten,
- Erstellen von Förderplänen,
- Erfahrungsaustausch mit Kollegen aus anderen Schulen.

Fachkonferenzen, die sich als PLG verstehen, müssen deutlich häufiger als bisher tagen; sie treffen sich bisher üblicherweise einmal zu Beginn des Schulhalbjahres, vier- bis sechsmal im Schuljahr wäre angemessener. Sie beschäftigen sich in erster Linie mit fachinhaltlichen und fachdidaktischen Themen. Sie können allerdings auch überfachliche oder allgemeindidaktische Themen bearbeiten wie z. B. Leistungsbeurteilung, Teamentwicklung, Schülerorientierung oder Handlungsorientierung. Fachkonferenzen als PLG könnten auch Orte für fachbezogene kollegiale Beratung sein, wobei der Reihe nach einzelne Unterrichtsbeispiele beraten würden, die entweder problembeladen sind oder sich als Modell für weiterentwickelten Unterricht eignen. In dem Maße, wie sich derartige Beratungsverhältnisse verdichten, entsteht eine Beziehungsform, die als gegenseitiges Coaching verstanden werden kann.

Fachbezogene PLGs können auch gemeinsam Projekte planen und durchführen, Konzepte der reflexiven Koedukation entwickeln oder mit Unterrichtsbeurteilung durch Schülerinnen und Schüler experimentieren. Die PLG bieten die Chance, auf freiwilliger Basis Erfahrungen auszutauschen, Instrumente und Verfahren zu sammeln und weiterzuentwickeln sowie mit Varianten zu arbeiten.

Selbstverständlich können PLGs dieses nicht alles gleichzeitig tun. Die Konzentration auf ein oder zwei Aktivitäten ist besonders am Anfang wichtig.

4.3 Wie können PLGs ihre Professionalität erhöhen?

Joyce/Showers haben bereits 1995 anhand der Auswertung von empirischen Untersuchungen und Erfahrungsberichten belegt, dass „peer coaching study teams“ die intensivste und effektivste Form der Lehrerfortbildung und der Unterrichtsentwicklung darstellen. Fachkonferenzen, Klassen- und Jahrgangsteams entsprechen solchen „peer coaching study teams“, wenn sie wie PLG arbeiten. Sie stellen Lerngruppen dar, bei denen Berufskollegen („peers“) sich gegenseitig anregen und voneinander lernen. Sie planen gemeinsam z. B. Sequenzen von Unterricht, führen ihn durch und werten die Erfahrungen und Ergebnisse gemeinsam aus. Professionalisierung geschieht auch, wenn eine Lehrkraft eine andere bittet, zu bestimmten Aspekten ihres Unterrichts einen Videofilm zu drehen, den sich beide dann gemeinsam ansehen und auswerten.

Kollegen entwickeln dabei eine gemeinsame Sprache. So ist beispielsweise Schülerorientierung in den meisten Kollegien ein wohl positiv besetztes, aber leeres Wort, in das jeder hineinpackt, was gerade passt. Arbeit in PLG, vor allem die Erstellung von Arbeitsmaterialien und die Einigung auf gemeinsame Ziele, veranlasst indes alle, mit klaren Begriffen zu arbeiten und diese miteinander abzustimmen. Es geht nicht nur um die Verabschiedung von Stoffverteilungsplänen, sondern auch um das Erarbeiten und Teilen von Zielvorstellungen, Problemsichten und Normen der Zusammenarbeit.

Aus *Lehrerkollegien* werden dann *Lernkollegien*. Dazu bedarf es allerdings etlicher Fortbildungen, die am besten gemeinsam durchgeführt werden. Gegenstand der Fortbildungen können u.a. sein:

- Moderationstechniken,
- Feedback und Beratungsgespräche,
- Konfliktmanagement,
- Konstruktion von Qualitätsindikatoren,
- Selbstevaluation,
- Videodokumentation.

Hinzu kommen Fortbildungen zu fachlichen und fachdidaktischen Fragen. Die Fortbildung der PLG kann einerseits extern und andererseits intern durchgeführt werden. Die PLG müssten versuchen, eine Feedback-Kultur aufzubauen, untereinander und im Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus wäre eine Vernetzung mit (Fach-)Lehrpersonen anderer Schulen dem professionellen Lernen zuträglich,

vor allem eine Zusammenarbeit mit PLG anderer Schulen.

4.4 Wie können PLGs eingeführt werden?

Fast alle Schulen, die den Deutschen Schulpreis gewonnen haben, bestehen verfügen über PLGs oder bestehen sogar ganz aus PLGs. Aber obwohl diese Schulen hoch anerkannt sind, gibt es relativ wenige davon. Deshalb werden im Folgenden einige Strategien zur Einführung und zur möglichst schulweiten Etablierung von PLGs beschrieben.

Nützlich für die Ableitung von Strategien für die schulweite Einführung von PLGs ist die Diagnose des Ist-Zustandes. In der Schulentwicklung gilt wie in der OE und im Change Management: Keine Maßnahme ohne vorherige gemeinsame Diagnose. Es gibt Instrumente, mit denen diagnostiziert werden kann, wieweit PLGs in der Schule schon vorhanden sind, wieweit sie verbreitet sind und wie vertieft darin gearbeitet wird.

Hinsichtlich der *Verbreitung* könnte beispielsweise ermittelt werden:

- Wie viel Fach- oder Jahrgangsteams arbeiten bereits als PLG?
- Arbeitet das Schulleitungsteam als PLG?
- Versteht sich die Steuergruppe als PLG?
- Werden gelungene Beispiele dokumentiert und für alle zugänglich gemacht?

Hinsichtlich der *Vertiefung* könnte eruiert werden:

- Beziehen sich die Aktivitäten auf Unterricht und Schülerlernen?
- Werden die Ziele evaluiert?
- Sind die Aktivitäten nachhaltig?
- u.a.

Die Diagnose sollte eine gemeinsame sein, um die im Kollegium und der Schulleitung schon vorhandenen Ideen zu nutzen und um Akzeptanz („ownership“) zu erreichen. Sie könnte von der erweiterten Schulleitung durchgeführt werden, von der Steuergruppe oder dem ganzen Kollegium. Optimal ist eine Diagnose, an der alle beteiligt sind.

Die Diagnose hilft, Schwachpunkte zu identifizieren, aber auch Prioritäten zu setzen und daran Entwicklungsschwerpunkte zu knüpfen. Entwicklungsschwerpunkte variieren von Schule zu Schule im Umfeld von UE, Personal- und Organisationsentwicklung. Die Vielfalt ist so groß, dass es keinen Sinn macht, über Patentlösungen oder gar Rezepte nachzudenken.

Es gibt also bereits eine Reihe von Antworten auf die aufgeworfenen Fragen. Aber es sind Antworten aus frischer Praxis. Sie sind noch nicht durch empirische Studien wissenschaftlich untersucht. Hier tut sich ein beachtliches Feld für künftige Bildungsforschung auf, die UE als Schulentwicklung versteht.

5. Welche Rolle haben die Schulleitungen?

Schulleitungen sind besonders wichtig bei der Einführung und „Pflege“ von PLGs. Die Rolle von Schulleitungen variiert allerdings nicht so stark wie der bunte Strauß von Entwicklungsschwerpunkten. Deshalb kann sie angesichts ihrer Bedeutung wenigstens in der Grundzügen skizziert werden.

Die Kern der Rolle der Schulleitung ist Lernprozesse zu organisieren, sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrpersonen. Learning Leadership (Fullan 2014, S. 27) bedeutet u.a.:

- Entwicklung einer UE – Strategie,
- ein Gesamtkonzept auswählen und/oder entwerfen,
- Personal an die richtigen Stellen bringen,
- einen passenden Zeitrahmen schaffen, usw.

Wichtig ist, dass die PLG durch Schulleitungen unterstützt werden, symbolisch wie organisatorisch. Beispielsweise könnte die Schulleitung mit dem Sprecher bzw. den Mitgliedern einer PLG Zielvereinbarungen treffen, die auch die Unterstützung regeln. Vor allem müsste die Schulleitung die stundenplantechnischen Voraussetzungen treffen und auch Entlastungen schaffen, indem sie z. B. zulässt, dass hin und wieder eine 6. oder 7. Stunde „abgehängt“ wird, zu der dann die PLG tagen kann.

Um Doppelstrukturen zu vermeiden, ist es sinnvoll, die bestehenden Arbeitsstrukturen zu nutzen und nur im Notfall neue zu etablieren. Die naheliegenden Strategien sind:

- Fachkonferenzen aktivieren
- Jahrgangsteams auf UE orientieren
- Klassenteams anregen und stützen
- Unterrichtsbezogenes Feedback einführen, um die Praxis zu reflektieren
- Mit einer Steuergruppe arbeiten, usw.

6. Perspektive

Die Perspektive der Entwicklung und Etablierung professioneller Lerngemeinschaft lässt sich noch deutlich ausweiten. Die Entwicklungsrichtung würde in drei Schritten ablaufen:

Erster Schritt: Fachkonferenzen und Jahrgangsteams zu Professionellen

Lerngemeinschaften weiter entwickeln (interne Vernetzung)

Zweiter Schritt: Von Einzelschulen als Professionelle Lerngemeinschaften zu Netzwerken von Einzelschulen (externe Vernetzung)

Dritter Schritt: Von externer Vernetzung zur ganzheitlichen regionalen Schulentwicklung (Vernetzung mit außerschulischen Bildungseinrichtungen).

Schon wenn der erste Schritt getan ist, kann die Ausgangsvermutung bestätigt werden: PLGs erweisen sich mit großer Wahrscheinlichkeit als Königsweg zur Unterrichtsentwicklung, nicht unbedingt als *der* Königsweg, aber sicherlich als *ein* Königsweg.

Dabei darf man nicht vergessen, dass Entwicklung eine Tür ist, die sich nur von Innen öffnen lässt. Solche Türen sind besonders schwierig bei vernetzter ganzheitlicher Schulentwicklung zu öffnen. Aber es gibt Fälle, die bereits gelungen sind und diese sollte Bildungsforschung genauer identifizieren und durch Interventions- und Wirkungsstudien untersuchen.

Literatur

- Bastian, J./Rolff, H.-G. (2001): Vorabevaluation des Projektes "Schule & Co". Gütersloh (Bertelsmann-Stiftung)
- Blömeke, S./Eichler, D./Müller, Ch. (2003): Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen. In: Unterrichtswissenschaft. Bd. 31. H.2
- Bolam, R. (2008): Professional learning communities and teacher's professional development. In: Johnson, D./ Maclean, R. (Eds.): Teaching: Professionalization, development and leadership. Heidelberg (Springer) pp.159-179.
- Bonsen, M./Rolff, H.G. (2008): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik. Bd. 52. H.2, S.167-184.
- Bryk, A. /Camborn, E. /Seashore Louis, K. (1999): Promoting school improvement through professional communities. In: Educational Administration Quarterly. Vol.35, pp. 707-750.
- Darling- Hammond, L. (1997): Restructuring Schools for Student Success. In: Halsey, A. H. et al. (Hrsg.): Education, Culture, Economy, and Society. Oxford (University Press)
- Dubberke, Th./ Kunter, M./ McElvany, N./ Brunner, M./ Baumert, J. (2008): Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematik Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Bd. 22, H. 3-4
- Dufour, R./Eaker R. (1998): Professional Learning Communities at Work. Best Practices for Enhancing Student Achievement. Bloomington: National Education Service.
- Educational Leadership (2014) Vol. 71. No. 8. Issue on "Professional Learning Reimagined"
- Evans, R. (1996): The Human Side of School Change. San Francisco (Jossey-Bass)
- Fullan, M.(2014): The Principal. San Francisco (Jossey-Bass)
- Fullan, M./ Knight, J.(2011): Coaches as System Leaders. In: Educational Leadership. October
- Fussangel, K. (2008). Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation - Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. (Dissertation). Wuppertal (Bergische Universität)
- Gräsel, C./Jäger, M./Willke, H. (2006): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung. In: Nikolaus, R./Gräsel, C.(Hrsg.): Innovation und Transfer. Hohengehren (Schneider)
- Green, N. und C.(2005): Kooperatives Lernen. Velber (Kallmeyer)
- Groeben, N. u.a.(1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen (Francke)

- Halbherr, U. und Kunz, A. (2009): Mehr Schulqualität dank Kooperation? Eine quantitativ-qualitative Beschreibung von Kooperation zwischen Lehrpersonen. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung - Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*, Seelze-Velber (Kallmeyer)
- Holtappels, H. G./ Klemm, K./ Rolff, H.G. (Hrsg.) (2008): *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung*. Münster (Waxmann)
- Hord, S. M. (1997): *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory
- Hord, S. M. (2004) (Hrsg.): *Learning together, leading together. Changing schools through professional learning communities*. New York (Teachers College Press)
- Hord, S. M. (2008): *Leading professional learning communities*. Thousand Oaks, C.a.: Corwin Press.
- Johnson, D. W. und Johnson, R. T. (2003). Training for cooperative group work. In M. A. Tjosvold & K. G. Smith (Hrsg.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working*. West Sussex (Wiley)
- Joyce, B./ Showers, B. (1995): *Student Achievement through Staff Development*. London (Longmans)
- Kahl, R. (1999): *Lob des Fehlers*. Weinheim (Beltz)
- Körner, S.C. (2003): *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule*. Berlin: Logos.
- Kruse, S./ Seashore Louis, K./ Bryk, A. (1995): An emerging framework for analyzing school-based professional community. In: K.S. Louis & S. Kruse & Associates (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA (Corwin Press)
- Leithwood, K./ Seashore Louis, K. (Eds.) (1998): *Organizational Learning in Schools*. Lisse (NL).
- Lomos, C./ Hofman, R.H./ Bosker, R.J. (2011): Professional communities and student achievement-A meta-analysis. In: *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 22, No. 2, pp. 121-148.
- Lortie, D. (1972): *Schoolteacher: A sociological analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miskel, C., McDonald, D. und Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 19. pp. 49-82
- Morrissey, M.S. (2000): *Professional Learning Communities – An Ongoing Exploration*. Southwest Educational Development Laboratory. Austin/Texas.
- Mutzek, W. (1988): *Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse subjektiver Theorien*. Weinheim (Studienverlag)
- Newman, F.M. et al. (Eds.) (1996), *Authentic achievement. Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco (Jossey-Bass)
- Newman, F. M. (1994): School-wide Professional Community. In: *Issues in restructuring schools*. No. 6., pp. 1-3.
- Oesterreich, D. (1988). *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation*. Weinheim (Beltz)
- Projektleitung (2004): *Lehren und Lernen für die Zukunft. Projekt „Selbstständige Schule“*. Gütersloh (Bertelsmann-Stiftung)
- Rolff, H.G. (2002): Professionelle Lerngemeinschaften. Eine wirkungsvolle Synthese von Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Buchen et al. (Hrsg.): *Schulleitung und Schulentwicklung*. Berlin (Raabe)
- Rolff, H.G. (2007): Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In: Rolff, H.G.: *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim (Beltz)
- Rolff, H.G. (2013): Professionelle Lerngemeinschaften. In: Rolff, H. G.: *Schulentwicklung kompakt*. Weinheim (Beltz)
- Rolff, H.-G./ Steinweg, A. (1980): Realität und Entwicklung von Lehrerkooperation. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Soziologie der Schulreform*. Weinheim (Beltz)
- Rosenholtz, S. J. (1991): *Teacher's Workplace: The Social Organization of Schools*. New York (Teachers College Press)
- Schnurer, K./ Mandl, H. (2002): Wissensmanagement durch Lerngemeinschaften lernen. In: *Grundlagen der Weiterbildung*. H. 1, S. 14-17
- Schön, D.A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco (Jossey-Bass)
- Seashore Louis, K./ Kruse, S./ Marks, H. M. (1996): Schoolwide Professional Community. In: Newman, F. M. et al. (Eds.) a.a.O.
- Senge, P. (1996): *Die fünfte Disziplin*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Sennett, R. (2002): *Respekt im Zeitalter der Ungleichheit*. Berlin: Berliner Taschenbuchverlag.
- Sergiovanni, T. (1994): *Building community in schools*. San Francisco (Jossey-Bass)
- Steinert, B. u.a. (2006): Lehrerkooperation in der Schule. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. H.2, S. 185-204.
- Stoll, L./ Bolman, R./ McMahon, A./ Wallace, M. (2006): Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*. Vol. 7. pp. 221-258

- Terhart, E. (1995): Lehrerprofessionalität. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim (Deutscher Studien Verlag)
- Verscio, V./Ross, D./Adams, A. (2008): A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practise and student learning. In: Teacher and Teacher Education. Vol. 24, pp. 80-91, No. 1
- Wahl, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn(Klinkhard)
- Wenger, E. (1999): Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge (University Press)

Quelle: Rolff, H.G. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsentwicklung. Weinheim (Beltz).
Erscheint Juni 2015.