

2 Theoretische Grundlegung

Nach einem zyklischen Auf- und Abschwung der Beschäftigungsintensität mit Lehrerkooperation, ist das Interesse an diesem Thema in der wissenschaftlichen wie schulpädagogischen Diskussion wieder gestiegen. Vor allem im vergangenen Jahrzehnt wurde und wird im bildungspolitischen Diskurs immer wieder die programmatisch normative Forderung nach mehr Lehrerkooperation deutlich. Was genau darunter verstanden wird, welche positiven Wirkungen damit assoziiert und unter welchen Aspekten Lehrerkooperation in der aktuellen bildungspolitischen und schulpädagogischen Debatte diskutiert wird, ist Inhalt des nachfolgenden Kapitels 2.1 „Lehrerkooperation im Spiegel der Forschung“. Dieses Unterkapitel schließt mit einer Zusammenfassung der Forschungsergebnisse zum Ausmaß der realisierten Lehrerkooperation an deutschen Schulen.

Bei der Betrachtung einschlägiger Forschungsarbeiten zu Lehrerkooperation stößt man in der Regel unweigerlich auf die Skizzierung der organisationalen Rahmenbedingungen der Lehrertätigkeit. Dieser Umstand ist nicht verwunderlich, da die Rahmenbedingungen häufig als Erklärungsmuster für die konstatierte ungünstige Kooperationssituation an den Schulen angebracht werden. Auch die vorliegende Forschungsarbeit folgt dieser „Tradition“. Allerdings geht es hier nicht um die Einführung von eindimensionalen Begründungsmustern, warum an Schulen so wenig kooperiert wird. Generell steht das tatsächliche Ausmaß der Kooperation in schulischen Kollegien nicht im Vordergrund dieser Arbeit. Sie behandelt vielmehr die konkrete Umsetzung von Kooperation; gewissermaßen die Realität der Zusammenarbeit an den Schulen. In diesem Zusammenhang ist es unerlässlich einen Blick auf die zu Grunde liegenden, schulspezifischen Rahmenbedingungen zu werfen und die Frage zu klären, wodurch Lehrerhandeln in der Organisation Schule und damit auch Lehrerkooperation in der Organisation Schule bedingt wird. Im Kapitel 2.2 „Bedingungen kollegialer Kooperation in der Schule“ erfolgt die Einbettung kooperativen Handelns in die strukturell-schulorganisatorischen Bedingungen des Systems Schule sowie in die Spezifik der Lehrtätigkeit als Profession.

Schließlich erfolgt in Kapitel 2.3 „Problematisierung und Forschungsdesiderata“ eine Zusammenfassung und Problematisierung der zuvor skizzierten Sachverhalte und Forschungstradition. Damit lässt sich zum einen die Notwendigkeit der eigenen Forschung begründen, zugleich aber auch wichtige Rahmen

bedingungen aufzeigen, die die Kooperation von Lehrkräften beeinflussen. Das durch die theoretische Grundlegung entfaltete Vorwissen wird nachfolgend in Form sensibilisierenden Wissens zum Einsatz gebracht.

2.1 Lehrerkooperation im Spiegel der Forschung

Insbesondere drei Aspekte erscheinen bei der Sichtung einschlägiger Literatur über Lehrerkooperation auffällig:

1. *Breite, aber uneinheitliche Forschungsbasis*

Es findet sich insgesamt eine nur wenig konsistente theoretische Fundierung und empirische Erfassung des Konstrukts der Lehrerkooperation (vgl. Steinert et al. 2006). Häufig taucht letztere auch eher als eine Art „Nebenprodukt“ der Forschung auf, wenn sie nicht im Fokus des Forschungsinteresses steht, sondern eher als Erklärungsmodell für andere Phänomene herangezogen wird (Fussangel 2008: 5).

2. *Hochloben der Lehrerkooperation*

Eine große Einigkeit besteht in der Annahme Lehrerkooperation sei für die Schule und ihre Akteure ein zentraler Prozess, dessen Bedeutung stetig zunehme. Zwar finden sich durchaus die unterschiedlichsten Zugänge und Bedeutungszuschreibungen (bspw. Netzwerkbildung oder Lehrerprofessionalisierung), jedoch besteht überwiegend Konsens dahingehend, dass Kooperation von Lehrkräften wünschenswert und notwendig sei.

3. *Lehrerkooperation nur selten realisiert*

Der Darstellung der Wichtigkeit der Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern folgt zumeist der ernüchternde Befund, dass diese in deutschen Schulen nur selten realisiert wird². Fortwährend wurde in der Lehrerforschung der vergangenen Jahrzehnte auf die nur gering ausgeprägten Kooperationsstrukturen unter Lehrkräften hingewiesen (vgl. z.B. Ulich 1996: 147ff.).

² Eine differenzierte Betrachtung dieses Befundes erfolgt im weiteren Verlauf.

2.1.1 Lehrerkooperation – eine Begriffsbestimmung

„Kooperation“ ist auf den ersten Blick kein fremd- oder fachsprachlicher Begriff, dessen Bedeutung uneindeutig und insofern erläuterungsbedürftig erscheint. Er geht zurück auf den lateinischen Begriff *cooperare*, der zusammenarbeiten bedeutet [*co* – zusammen, *operare* – arbeiten] und wird in der Alltagssprache häufig entsprechend synonym verwendet. Überträgt man diese simple Bedeutung auf das Phänomen der Lehrerkooperation, so ist damit die Zusammenarbeit von mehreren Lehrkräften in einer Situation, zu einem Thema, o.ä. gemeint. Bei der Sichtung einschlägiger Literatur wird schnell deutlich, dass der Begriff keineswegs so eindeutig verwendet wird. Vielmehr wird der Terminus sehr variantenreich angewandt und ausgehend von den verschiedenen Forschungsperspektiven unterschiedlich definiert. „Yet, even a quick look at the literature shows that the term is far from being unequivocal“ (Kelchtermans 2006: 220). Hinzu kommt, dass die Verwendung des Begriffs mit dem je spezifisch verbundenen Sinngehalt nicht immer hinreichend geklärt wird. Daneben existieren auch eng verwandte Begriffe und Konzepte, die nur schwer von Kooperation abzugrenzen sind. Als relevant für die vorliegende Studie erscheint der Begriff Kommunikation: Der Untersuchungsgegenstand ist die Kommunikation von Lehrergruppen, die wiederum einen Aufschluss über die Kooperation dieser Gruppen geben soll. Zur Verhältnisbestimmung der beiden Begriffe schreiben Heeg/Sp erga:

„Kooperation akzentuiert in Abgrenzung zum Begriff der Kommunikation den Aspekt des gemeinsamen Handelns. Kommunikation kann dabei als konstituierend für Kooperationsbeziehungen angesehen werden, da einem gemeinsamen Handeln zumindest ein kommunikativer Aushandlungsprozess vorangeht. Doch auch die Kooperation als solche wird gewöhnlich von Kommunikation begleitet“ (Heeg/Sp erga 1999: 19).

Trotz dieser uneinheitlichen Basis lassen sich dennoch einige allgemeine Definitionen von Lehrerkooperation finden, deren Darstellung für die vorliegende Arbeit ausreichend ist. Im Gegensatz zu Untersuchungen, in denen es um die Ausprägung des Phänomens der Lehrerkooperation geht, stellt sich hier nicht die Frage danach, ob es sich bei den vorgefundenen Situationen tatsächlich um Kooperationssituationen handelt oder nicht. Die Sitzungen der Lehrergruppen des Forschungssamples gelten als sozialer Prozess der Kooperation unter Lehrkräften, den es zu untersuchen gilt.

Für den Bereich der Schule erscheint die Definition von Bauer und Kopka (1996) brauchbar, in der Kooperation nicht als Selbstzweck erscheint, sondern sich auf konkrete Arbeitsaufgaben bezieht:

„Unter Kooperation verstehen wir das zielorientierte Zusammenwirken von mindestens zwei Lehrpersonen, die versuchen, gemeinsame Arbeitsaufgaben effektiver,

effizienter und menschlich befriedigender zu bearbeiten als dies jeder alleine tun könnte“ (Bauer/Kopka 1996: 143).

Eine ähnliche, schulentwicklungsorientierte Definition findet sich bei Esslinger: „Unter Kooperation wird die Zusammenarbeit von zwei oder mehr Personen verstanden, welche mit dem Ziel initiiert und durchgeführt wird, die Effektivität der Arbeit und die Zufriedenheit bei der Arbeit zu steigern“ (Esslinger 2002: 62).

Diese Definitionen verbleiben auf einer allgemeinen Ebene, explizieren jedoch bereits einige Ansprüche an Kooperation. Vor allem in Kontrast zur eingangs dargelegten alltagssprachlichen, eher simplen Begriffsbestimmung werden die Aspekte der Zielorientierung, Effektivität, Effizienz und menschlichen Befriedigung deutlich. Insbesondere im Bereich der Schulentwicklung existieren einige Modelle zu Lehrerkooperation, die diesen Prozess in verschiedene Formen der Zusammenarbeit differenzieren. Einige davon werden im folgenden Kapitel dargestellt.

2.1.2 Forschungsansätze zur Lehrerkooperation

Dass Lehrerkooperation kein eindeutig zu bestimmender Begriff bzw. Prozess ist, wurde bereits im vorangehenden Kapitel deutlich. Innerhalb eines organisationsstrukturellen Rahmens können ganz unterschiedliche Ausprägungen kooperativen Verhaltens von Lehrkräften beobachtet und beschrieben werden. Entsprechend existieren innerhalb der Forschung verschiedene Modelle und Konzepte zu Lehrerkooperation.

Lehrerkooperation als individuelle Handlungskompetenz

Einen ersten Versuch verschiedene Formen der Lehrerkooperation zu differenzieren, haben Rolff und Steinweg (1980) vorgenommen. Zunächst unterscheiden die Autoren zwischen Arbeitsteilung bzw. Kooperation, die unter Lehrkräften vollzogen wird und damit auf horizontaler Ebene stattfindet und solcher, die zwischen Schulleitung und Lehrkräften und damit auf vertikaler Ebene stattfindet. Im Rückgriff auf ein entsprechendes Konzept aus der industriesoziologischen Forschung, unterscheiden Rolff und Steinweg des Weiteren zwischen gefügeartiger und teamartiger Kooperation. Die Autoren sehen dieses von Popitz et al. (1957) übernommene Begriffspaar auch für schulische Zusammenhänge als brauchbar an und übertragen wie nachfolgend dargestellt fast alle Kriterien auf den Bereich der Schule.

Betrachtet man die Aspekte der gefügearartigen Kooperation (bspw. Arbeitsteilung wird vorgegeben, es existiert eine feste Systematik der Arbeitsplätze und -aufgaben, zeitliche Ordnung ist durch Schulorganisation als konkretes Nacheinander bis ins Detail vorgegeben), so entdeckt man darin die Charakteristik der Schulorganisation; die alltägliche Unterrichtsarbeit der Lehrenden ist insofern als gefügearartig anzusehen (Rolff/Steinweg 1980: 116). Aus der arbeitsteiligen Organisation der Schule ergibt sich für die Lehrkräfte ein Nebeneinanderherarbeiten. „Es besteht eine feste Systematik der Arbeitsplätze, die der Schulorganisation so zugeordnet sind, dass eine freie Beweglichkeit des Einzelnen weitgehend verhindert wird“ (Rolff/Haase 1980: 160). Die als erstrebenswert geltende teamartige Kooperation, die sich nicht durch die Schulorganisation ergibt, kann hingegen nur entstehen, wenn von den Beteiligten ein zeitlicher und organisatorischer Mehraufwand aufgebracht wird. Darüber hinaus ist es notwendig, dass sich Lehrerinnen und Lehrer in systematischer Art und Weise kooperative Handlungskompetenzen aneignen. Die Autoren verstehen in diesem Zusammenhang Lehrerk Kooperation als Problemlösekompetenz, die sich in zunehmend differenzierteren und integrierteren Entwicklungsschritten ausbildet und damit komplexere Kooperationsformen ermöglicht.

Kooperation als Problemlösekompetenz verstehend bilden Rolff und Steinweg (1980) die Kooperationsanforderungen nach Schwierigkeitsgrad auf zwei empirischen Skalen ab, die jeweils einer der beiden Kooperationsdimensionen, der technischen oder pädagogischen Kooperation, zu- und hierarchisch angeordnet sind. Die Maßnahmen der Dimension der technischen Kooperation drehen sich um die zeitökonomische und organisatorische Optimierung der Unterrichtsplanung und -überprüfung. Im Gegensatz dazu scheinen die Maßnahmen der pädagogischen Kooperation eher einen direkten Einfluss auf die Unterrichtsinhalte und -verläufe zu haben.

Formen der Kollegialität³ nach Little (1990)

Little (1990) differenziert in ihren Forschungsarbeiten Lehrerk Kooperation in verschiedene Intensitätsstufen. Dabei stellt für sie der Grad, bei dem kooperative Handlungen die individuelle Autonomie der einzelnen Lehrkraft tangieren und möglicherweise einschränken das zentrale Unterscheidungskriterium dar. Damit lassen sich auf einem Kontinuum von Unabhängigkeit bzw. Interdependenz von Lehrerinnen und Lehrern vier verschiedene Kooperationsstufen unterscheiden.

³ Little beschreibt Stufen der Lehrerkollegialität; die Begriffe Kollegialität und Kooperation werden bei ihr synonym verwendet. Für die Beschreibung des Stufenmodells übernehme ich diese Vorgehensweise.

In der Tabelle als unterste Kooperationsstufe angezeigt, ist das *storytelling und scanning for ideas*, bei dem die Beteiligten das größte Maß an Autonomie und die höchste Unabhängigkeit voneinander haben. „Geschichten erzählen und nach Ideen suchen“ kommt dabei einem informellen, eher allgemeinen Erfahrungsaustausch gleich, bei dem die Lehrpersonen auf eher indirekte Art etwas über die Arbeitsweise der Kolleginnen und Kollegen erfahren. Der informelle Austausch, etwa zwischen „Tür und Angel“, verbleibt dabei unverbindlich und tangiert die individuelle Tätigkeit in der Schule nicht zwangsläufig.

Die nächst höhere Stufe, die von Little als *aid and assistance* bezeichnet wird, kennzeichnet eine Form der Kollegialität bzw. Kooperation, in der gegenseitige Hilfe und Unterstützung angeboten wird, wenn danach explizit gefragt wird. Diesbezüglich wirken sich zwei Aspekte die Kooperation begrenzend aus: Zum einen fürchten Lehrkräfte, dass die Bitte um Hilfe und Unterstützung als Mangel an professioneller Kompetenz wahrgenommen wird. Zum anderen sind sie darauf bedacht, im Falle des Hilfe-Anbietens die Grenze zur ungewünschten Einmischung in die Arbeit der Kollegen nicht zu überschreiten. Wenngleich die Unabhängigkeit des Einzelnen bei dieser Kooperationsstufe schon leicht eingeschränkt ist, kann dennoch angenommen werden, dass es nicht zur Veränderung individueller, traditioneller Routinen kommt.

Im Gegensatz dazu wird in der dritten Kooperationsstufe der individuelle Unterricht öffentlicher und weniger privat. Das *sharing* stellt den routinemäßigen Austausch von Ideen, Material und Methoden dar. Durch das Öffentlichmachen der eigenen Unterrichtspraxis lassen die Lehrkräfte damit eine Bewertung der eigenen Arbeitsweise und -materialien durch die Kollegen und damit auch einen Blick auf ihre professionelle Identität zu. Die tatsächliche, qualitative Ausgestaltung des Austauschs ist jedoch sehr unterschiedlich und kann für die einzelne Lehrkraft mehr oder weniger verpflichtend und vor allen Dingen offenbarend sein.

Als intensivste und damit höchste Form der Kollegialität gilt für Little das *joint work* – die gemeinsame Arbeit. In den entsprechenden Interaktionen arbeiten die Lehrerinnen und Lehrer hochgradig interdependent, es existiert eine gemeinsame Ausrichtung und geteilte Verantwortung. Diese Form der Zusammenarbeit greift am stärksten in die individuelle Autonomie der Lehrkraft ein, da gemeinsame Entscheidungen getroffen werden bzw. übergeordnete Ziele existieren, an denen sich die Einzelnen in ihren Entscheidungen orientieren müssen. Auch hier resultieren unterschiedliche Ausformungen aus Kooperationssituationen und -anlässen (Aufgabe, Zeitaufwand, Ressourcen, etc.).

Formen der Lehrerk Kooperation

In quantitativen Befragungen auf dem Gebiet der Lehrerfortbildung unterscheiden Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) drei verschiedene Formen der Zusammenarbeit von Lehrkräften. Unterscheidungsmerkmale sind die zugrunde liegenden Aufgaben, die strukturellen Anforderungen an die Schulorganisation sowie die Interdependenz der kooperierenden Lehrkräfte.

1. Austausch

Die erste Form der Zusammenarbeit dient der wechselseitigen Information und Versorgung mit Materialien und kann im Sinne gegenseitiger Unterstützung verstanden werden (z.B. als Unterrichtsvorbereitung). Für einen Austausch benötigen Lehrkräfte nicht zwingend eine gemeinsame Aufgabe bzw. spezifische Ziele. Austausch lässt sich zeitsparend, bspw. zwischen Tür und Angel realisieren und birgt nur wenig Konfliktpotenzial. Vertrauen ist hinsichtlich der Reziprozität relevant: Informationssuche sollte nicht als Inkompetenz gewertet werden. Die Autonomie der einzelnen Lehrkraft wird nur gering eingeschränkt; es herrscht eine Ressourceninterdependenz vor. Der Austausch als erste Form der Zusammenarbeit wird insgesamt als „Low-Cost“-Form der Kooperation angesehen.

2. Arbeitsteilung bzw. Synchronisation

Synchronisation dient der Effizienzsteigerung und bedeutet eine Koordination der Aufgaben, indem diese und die Ergebnisse aufeinander abgestimmt werden. Arbeitsteilige Kooperation erfordert demnach entsprechend strukturierte Aufgaben, die eine verteilte Bearbeitung begünstigen bzw. sogar erfordern. Die konkrete Ausführung der Aufgaben wird individuell erledigt, insofern beschränkt sich der zeitliche und räumliche Aufwand für die Beteiligten auf Koordinationsanfordernisse. Die notwendige gemeinsame Zielstellung schränkt die Autonomie der Einzelnen ein, jedoch nicht hinsichtlich der konkreten Ausführung der Arbeit. Dafür wird Vertrauen in die Zuverlässigkeit und Sorgfältigkeit der Partner benötigt.

3. Ko-Konstruktion (zur Steigerung der Schul- und Unterrichtsqualität und professionellen Weiterentwicklung)

Diese Form der Kooperation entspricht dem, was im Alltagsverständnis unter Gruppenarbeit verstanden wird. Die Beteiligten tauschen sich über eine Aufgabe intensiv aus und beziehen dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander (konstruieren), dass neues Wissen erworben und/oder gemeinsame Aufgaben- bzw. Problemlösungen entwickelt werden. Die Partner arbeiten bei der Ko-Konstruktion überwiegend zeitlich und räumlich gemeinsam; die Zusammenarbeit unterliegt damit größeren Anforderungen und kann als „High-Cost“-Kooperationsform angesehen werden. Die Autonomie der Individuen ist im Ge-

gensatz zu den zuvor genannten Formen gering, Vertrauen stellt eine zentrale Bedingung für die Ko-Konstruktion dar (vgl. Gräsel/Fussangel/Pröbstel 2006, Pröbstel 2008, Gräsel 2010).

Niveaustufen der Lehrerkooperation

Auch die Forschergruppe um Steinert und Klieme beschreiben Lehrerkooperation aus der Perspektive des einzelnen Lehrers heraus (Schweizer/Klieme 2005). Dabei nehmen sie die in der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung diskutierten Merkmale von Lehrerkooperation zum Ausgangspunkt. Mittels einer groß angelegten schweizerisch-deutschen Lehrerbefragung arbeiteten Steinert et al. (2006) verschiedene Niveaustufen der Lehrerkooperation heraus, die den Aufgaben und Anforderungsmerkmalen der sozialen Organisation Schule entsprechen.

0. Fragmentierung (die unterste Stufe ist negativ definiert): Mangel an Zielklärung, Koordination, Kooperation, isoliertes Lehrerhandeln ohne Bezug zur funktionalen Arbeitsteilung der Schule
1. Differenzierung: Aktivitäten, die sich auf fachspezifische Zusammenarbeit und das Zusammenwirken innerhalb der Jahrgangsstufen beschränken
2. Koordination: Teamarbeit und Austausch im Kollegium
3. Interaktion: fach- und jahrgangsübergreifende Zusammenarbeit, Ansätze von Teamarbeit und Professionalisierung
4. Integration: Zusammenarbeit geht über den Unterricht hinaus und es sind auch gegenseitige Unterrichtsbesuche möglich (ebd.: 193ff.).

Ein Schulkollegium kooperiert auf dem entsprechenden Niveau, wenn mindestens die Hälfte der Lehrkräfteangaben das „leichteste Item“ einer Stufe zu erfüllen (bspw. „Wir haben eine fächerübergreifende Zusammenarbeit, die sich an gemeinsamen Themen orientiert“ für die Niveaustufe der Interaktion).

Communities of Practice (COP)

Der aus seiner anthropologisch orientierten Forschungsperspektive resultierende Ansatz der Communities of Practice (COP) wurde von Lave und Wenger erstmalig 1991 eingeführt (Lave/Wenger 1991). Bezeichnet wird damit eine Gemeinschaft von Personen, die in einem bestimmten Wissensgebiet Experten sind.

„Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis” (Wenger/McDermott/Snyder 2002: 4).

Konstituierende Elemente von COP sind ein gemeinsames Anliegen, aufeinander bezogenes Handeln sowie ein im Laufe der Zeit entstandenes Set an gemeinsamen Artefakten wie bspw. Routinen, Verfahrensweisen und Geschichten. Eine COP organisiert sich weitgehend selbst und handelt eigenverantwortlich (Wenger 1999). Lave und Wenger veranschaulichen das Lernen und Handeln in COP anhand eines Beispiels: In der Gegend Yucatan in Mexiko lernen junge Frauen von Kindesbeinen an wie Hebammen arbeiten, welche Geschichten sie darüber erzählen und auf welche Rituale sie zurückgreifen. Dadurch erwerben sie das benötigte Wissen zur Ausübung des Hebammen-Berufs nicht in systematisierter Weise, bspw. in Form von Unterricht, sondern in ihrem Alltag. Sie wachsen dadurch in den Beruf der Hebamme hinein und werden im Laufe der Jahre zu vollwertigen Mitgliedern der entsprechenden COP. Lernen findet im alltäglichen Leben statt und Lernen erfolgt in erster Linie, um schließlich Mitglied der Gemeinschaft werden zu können. Letztlich dreht sich alles um die Positionierung im sozialen Raum, der Community. Lernen erscheint als eng verknüpft mit der individuellen Identitätsentwicklung. Allerdings erscheint Lernen nicht eindimensional. Vielmehr lernen die Novizen von den Experten ebenso wie die Novizen neue Perspektiven und Sichtweisen in die Community einbringen und diese damit stetig fortentwickeln (Lave/Wenger 1991).

Der Ansatz der COP wurde in der Vergangenheit auch auf die Kooperation unter Lehrkräften bezogen:

“An example in an educational setting might be the professional development of preservice teachers. Most teacher preparation programs require practice, in which preservice teachers take on partial, but meaningful, roles in schools on the way to becoming full participants” (Butler et al. 2004: 437).

Eine Übertragung des Konzepts erscheint in Anbetracht der Betonung des kulturellen und historischen Einflusses auf das Lernen und die Identitätsbildung für Lehrkräfte passend (ebd.). Denn insbesondere der Aspekt der Identitätsentwicklung von Lehrernovizen wird herausgestellt, der als Ziel motivierend wirkt und Lernprozesse formt. Obwohl die Anwendung des COP-Ansatzes insgesamt zu einem verbesserten Verständnis des Lernens von Lehrerinnen und Lehrern beitragen kann, ergeben sich dennoch einige Herausforderungen, vor allem im Hinblick darauf, wie COP eingerichtet werden. Fussangel (2008) führt an, dass COP traditionell intakte und historische Gemeinschaften darstellen, weshalb eine Übertragung auf Lehrerinnen und Lehrer entsprechend auf die gesamte Lehrerschaft als community erfolgen müsse. Dies sei jedoch nicht realistisch und nicht

im Sinne der COP-Begründer Lave und Wenger. In Bezug auf Lehrkräfte werden in der Regel kleinere Lerngemeinschaften gebildet, die auf ein konkretes Ziel fokussiert zusammenarbeiten und gemeinsam Lösungen anstreben. In der Regel erscheinen hierbei alle Mitglieder der Lerngemeinschaft als gleichberechtigt und es existieren im engeren Sinne keine Novizen innerhalb der Gruppe. So kommt Fussangel zu dem Ergebnis, dass in Bezug auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften Lerngemeinschaften als passenderes Konzept anzusehen seien (Fussangel 2008: 98f.).

Lerngemeinschaften von Lehrpersonen

Ein über die bisherigen Kooperationsansätze hinausgehendes Modell der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern mit dem Ziel der langfristigen Änderung der Unterrichtspraxis stellen die vornehmlich im anglo-amerikanischen Raum diskutierten Lerngemeinschaften dar. Diese können unterschiedlich organisiert und schulintern oder schulübergreifend angelegt sein. Entsprechend finden sich verschiedene Definitionen in der Literatur (McLaughlin/Talbert 2006). In allen geht es darum, dass sich Lehrkräfte über spezifische Probleme und Fragestellungen ihrer Praxis austauschen und kontinuierlich das eigene Unterrichtshandeln reflektieren. Lerngemeinschaften werden häufig als Möglichkeiten der Lehrerfortbildung diskutiert und ihnen wird in Bezug auf die Veränderung der Unterrichtspraxis ein enormes Potenzial zugeschrieben. Eine empirische Studie über die Präsenz von Unterrichtsrealität in der Arbeit von Lerngemeinschaften und damit verbunden der Möglichkeit zum Wissenserwerb für Lehrkräfte hat Little durchgeführt (Little 2003). Anhand eines Fallbeispiels, einer Gruppe von Englischlehrerinnen und -lehrern, versucht die Autorin herauszufinden, inwiefern Lerngemeinschaften zu einer Veränderung der Unterrichtspraxis beizutragen vermögen. In dem genannten Beispiel berichtet eine Lehrkraft von einem bestimmten Problem in ihrem eigenen Unterricht und macht diesen dadurch für die anderen Lehrerinnen und Lehrer zugänglich. Innerhalb der Diskussion zeigt sich, dass das geschilderte Problem der Lehrerin Teil einer kollektiven Praxis ist, weshalb die anderen Anwesenden das Problem nachvollziehen und an die eigene Unterrichtspraxis anknüpfen können. Gemeinsam eruiert die Gruppe, welche Handlungsmöglichkeiten bestehen und wie jeweils das Lernen der Schülergruppe dadurch beeinflusst werden würde. Die Lerngemeinschaft thematisiert ein real existierendes Unterrichtsphänomen und wägt bestimmte Handlungsalternativen ab, die innerhalb der gemeinsamen Diskussion erarbeitet werden. Für Little zeigt das Fallbeispiel, dass es im Rahmen von Lerngemeinschaften durchaus möglich ist die Unterrichtspraxis der Lehrkräfte zu veröffentlichen und dass Lerngemein-

schaften durch die gemeinsame kollegiale Diskussion über die Unterrichtspraxis schließlich zu einem Voneinander-Lernen der Lehrkräfte beitragen können (ebd.). Insofern scheinen sich die mit Lerngemeinschaften verbundene Erwartungen zu erfüllen, wonach es um das gemeinsame Bearbeiten von Problemen, der Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns und das Sensibilisieren für Konsequenzen des eigenen Lehrerverhaltens für das Schülerlernen geht (Fussangel 2008).

Professionelle Lerngemeinschaften (PLG)

Die Wurzeln des Konzepts der Professionellen Lerngemeinschaften (PLG) finden sich in den Arbeiten von Rosenholtz über „Teachers‘ Workplace“, wengleich in der entsprechenden Studie aus dem Jahr 1991 noch nicht die Begrifflichkeit verwendet wurde (Rosenholtz 1991). In die deutschsprachige Schulentwicklungsforschung wurden die PLG von Rolff (2001) eingebracht. Seither gelten PLG als Idealfall schulischer Kooperation, da mit ihnen das Verständnis der Lehrerinnen und Lehrer als Lerner verbunden ist und ein wirksamer Kontext für Schulverbesserung impliziert wird. PLG sind „kommunitarisch“ ausgerichtet und heben sich damit von bloßen Gruppen ab. Bonsen/Rolff (2006: 179) skizzieren schließlich fünf Bestimmungskriterien für PLG:

1. Reflektierender Dialog
2. De-Privatisierung der Unterrichtspraxis
3. Fokus auf Schüler-Lernen statt auf Lehren
4. Zusammenarbeit
5. Gemeinsame handlungsleitende Ziele

Während in der anglo-amerikanischen Diskussion zumeist das gesamte Kollegium als PLG verstanden wird, überträgt Rolff das Konzept lediglich auf „die in Schulen ohnehin vorhandenen oder zu schaffenden Gruppen von drei bis ca. zwölf Lehrern“ (Rolff 2001: 3). Als PLG können demnach Fachkonferenzen ebenso wie Klassenteams oder andere institutionalisierte Lehrergruppen an einer Schule verstanden werden, die gewissermaßen als „intermediäre Strukturen“ (Bonsen/Rolff 2006: 182) zwischen der Einzelschule als Organisation und der autonomen Lehrkraft anzusiedeln sind und insgesamt das Potenzial dazu haben sich entsprechend der Ausführungen von Senge et al. (2000) zur Schule als lernende Organisation zu entwickeln.

Bonsen/Rolff führen aus, dass sich das Konzept der PLG nicht auf den unspezifischen Begriff der Kooperation verkürzen lässt, da auch emotionale und reflexionsbezogene Komponenten eine Rolle spielen. Lehrerkooperation wird als wichtig, ja sogar als Gelingensbedingung gehandelt, letztlich wird diese jedoch

Profession und Kooperation

Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der
Lehrerkooperation

Bondorf, N.

2013, I, 202 S., Softcover

ISBN: 978-3-531-19702-9