

Dr. phil. Martin Bensen (*Korrespondenzadresse*)

Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung,
Vogelpothsweg 78, 44221 Dortmund, Tel.: +49(0)231 755 7414,

Fax: +49(0)231 755 5517, E-Mail: bensen@ifs.uni-dortmund.de

Privat: Hardenbergufer 70, 45239 Essen, Tel.: +49(0)201
45048366

Prof. Dr. rer. pol. Hans-Günter Rolff (em.)

Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung,
Vogelpothsweg 78, 44221 Dortmund, Tel.: +49(0)231 755 5511,

Fax: +49(0)231 755 5517, E-Mail: rolff@ifs.uni-dortmund.de

Privat: Friedenstr. 9, 44139 Dortmund, Tel.: +49(0)231 522473

Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern

1. Schulforschung in den USA als Ausgangspunkt
2. Vorschlag für eine Begriffsbestimmung
3. Eine Studie zur Erforschung des „Ausbaustandes“ von PLGen
 - 3.1 Eingesetzte Befragungsinstrumente
 - 3.2 Zusammenhänge zwischen Merkmalen der PLG – und Lehrerangaben
 - 3.3 Fazit: Lerngemeinschaften bedeuten mehr als Kooperation
4. Implikationen für Schulentwicklung und Schultheorie

Zusammenfassung

Forschungen aus den USA geben gewichtige Hinweise dafür, dass sog. „professional learning communities“ besonders effektiv für schulische Personalentwicklung und das Lernen der Schüler zugleich sind. Sie verbinden und vereinigen wie kein anderer Ansatz das Lehrerlernen mit dem Schülerlernen bzw. Personalentwicklung mit Unterrichtsentwicklung.

Professionelle Lerngemeinschaften sind seit längerem in den angelsächsischen Ländern und seit einigen Jahren auch in Deutschland (vgl. Rolff 2000) in aller Munde. Das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft weckt in der Schulentwick-

lung die Hoffnung, den Königsweg für Qualitätsverbesserung von Schulen und Unterricht weisen zu können. Schulforscher und Schulentwickler bezeichnen mit diesem Begriff engagierte Arbeitsgruppen in Schulen oder produktive Fach- oder Jahrgangskonferenzen, aber auch ganze Kollegien im Aufbruch und sogar umfassende Netzwerke mehrerer innovativer Schulen. Der Begriff droht zu diffundieren.

Der Beitrag zielt darauf ab, den Begriff zu klären, den Stand der Forschung zu sichten und vor diesem Hintergrund das Konzept für Schultheorie und Schulentwicklung genauer zu bestimmen und den Stellenwert von Professionellen Lerngemeinschaften für die Schultheorie wie für die angewandte Schulentwicklung herauszuarbeiten. Vor diesem Hintergrund wird eine eigene empirische Studie vorgestellt, die ein Erhebungsinstrument pilotiert, das dazu dient, Professionellen Lerngemeinschaften in Schulen zu identifizieren.

1. Schulforschung in den USA als Ausgangspunkt

Der Ursprung des Konzepts der Professionellen Lerngemeinschaft (PLG) liegt mit größter Wahrscheinlichkeit in Schulforschungsprojekten in den USA. Nicht nur aus chronologischen Gründen ist hier als erste die Studie von Susan Rosenholtz über „Teachers' Workplace“ zu nennen, die 1989 erschien. Auch wenn der Begriff der PLG noch nicht wörtlich auftrat, wurde seine Substanz dargelegt und empirisch untersucht. Rosenholtz identifizierte und untermauerte die zentrale Bedeutung von miteinander arbeitenden und voneinander lernenden Lehrerinnen und Lehrern für die Weiterentwicklung von Schulen. Sie unterschied aufgrund von empirischen Daten „learning-enriched schools“ und „learning impoverished schools“ (1991, 87 ff.), wobei sie damit den Stand der Lehrerprofessionalisierung meinte. Sie konnte auch nachweisen, dass Schulen mit lernenden Lehrern („learning enriched“) zu höheren Schülerleistungen führten (1991, 99 ff.). Schließlich fand sie heraus, dass zu einer „learning enriched school“ auch eine Kultur der Unterstützung und der gegenseitigen Hilfe gehört (1991, 55 ff.).

Im Anschluss daran bezeichnen Bryk, Camburn & Louis (1996) „Professional Community“ als *die* „Schlüssel-Kapazität“ auf organisationaler Ebene und notwendige Bedingung für erfolgreiche Personal- sowie Unterrichtsentwicklung. Dem Konzept der PLG wird von verschiedenen Autoren eine zentrale Bedeutung bei der Verbesserung von so genannten „low-performing“ Schulen zugemessen (vgl. Newmann et al. 1996; Rayes, Paredes & Paredes Scribner 1999; Senge et al. 2000). Hord (1997) beschreibt eine PLG als „Gemeinschaft fortlaufender Forschung und Verbesserung“ („communities of continuous inquiry and improvement“; ebd.). Sie versteht unter PLGen ganze Lehrer-

kollegien, welche fortlaufend Möglichkeiten zur Steigerung der Effektivität ihres Unterrichts suchen, Gelerntes untereinander austauschen und versuchen, Neuerungen auch tatsächlich im Unterricht umzusetzen, systematisch zu erproben und zu reflektieren. Lehrerinnen und Lehrer erhalten hierdurch Anregungen und Gelegenheiten, neue Unterrichtsmethoden und –praktiken sowie Materialien auszuprobieren.

Die Notwendigkeit, die eigene Unterrichtspraxis fortlaufend zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern, sehen DuFour & Eaker (1998, xi f.) 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. Daher betonen einige Autoren die Überwindung der allzu losen Koppelung der Schulorganisation als notwendige Voraussetzung für eine effektive Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Sergiovanni 1994; Darling-Hammond 1997).

Eine Zusammenfassung erster empirischer Befunde zur Wirksamkeit von PLGen in der Schule gibt Hord (2004 & 1997). 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 entwickeln,
- ein Verständnis der Bedeutsamkeit der eigenen Lehrerrolle 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, 29f.).

Fast alle Autoren vermuten einen Zusammenhang zwischen der Ausbildung professioneller Lerngemeinschaften und der Erhöhung der Effektivität schulischen Unterrichts, d.h. eine Erhöhung von Schülerleistungen. Empirische Nachweise sind indes noch rar, aber vorhanden. Die Studie von Rosenholtz wurde in diesem Zusammenhang schon genannt. Louis, Kruse & Marks (1996) weisen einen indirekten Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein einer PLG auf Schulebene und hohen Schülerleistungen nach (ebd., 184). Reyes et al.(1999) be-

schreiben an besonders erfolgreich arbeitenden Schulen das Vorhandensein von PLGen, wobei sie unter den besonders erfolgreichen Schulen solche verstehen, in denen viele Schüler mit Migrationshintergrund und aus niedrigen sozioökonomischen Verhältnissen überdurchschnittliche Leistungen erbringen und sich zudem eine jährliche Verbesserung der Schülerleistungen nachweisen lässt.

2. Vorschlag für eine Begriffsbestimmung

Mit dem Begriff der Professionellen Lerngemeinschaft ist bei allen Autoren die Vorstellung von „Lehrern als Lernern“ verbunden, die miteinander und voneinander lernen. Durchgängig besteht ein Verständnis von PLGen als wirksamer Kontext für Schulverbesserung. Schließlich teilen alle Autoren den Gemeinschaftsgedanken: PLGen unterscheiden sich von bloßen Gruppen, indem sie „kommunitarisch“ ausgerichtet sind. DuFour und Eaker verstehen unter einer Gemeinschaft (community) eine Gruppe von Menschen (Lehrpersonen) mit gemeinsamen, geteilten Interessen. In ihrem Kontext ist die Gemeinschaft Grundlage für Kooperation und gegenseitige Unterstützung, auch für emotionale Unterstützung. Für DuFour und Eaker (1998) charakterisiert der Gemeinschaftsbegriff die Basis des professionellen Lernens in der Schule treffender als der Begriff der Organisation, der nach ihrem Verständnis rein funktionale und zweckgerichtete Strukturen im tayloristischen oder bürokratischen Sinn beschreibt. Wenger und Snyder, die mit dem plausiblen Parallelbegriff der „communities of practice“ arbeiten, betonen:

„Communities of practice should not be reduced to purely instrumental purposes. They are about knowing, but also about being together, living meaningfully, developing a satisfying identity, and altogether being human” (1998, S. 134).

Gemeinschaften sind immer auch Wertegemeinschaften. Nicht alle Werte werden geteilt, denn dann würde es sich um „totale Institutionen“ (Goffman) handeln, aber einige Schlüsselwerte. Bei PLGen kommen vor allem Hilfe-Kultur (vgl. Rosenholtz) und Fehlertoleranz als Schlüsselwerte in Frage bzw. die Einstellung, Fehler nicht als zu tabuierendes Missgeschick, sondern als Chance zum Lernen zu betrachten.

Es lässt sich resümieren:

- 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.
- *Professionalität* bedeutet qualifizierte Ausbildung und Orientierung an hohen Standards der Berufsausübung, die zumeist von einer Berufsorganisation gesichert werden, sowie Interesse an Weiterqualifikation.

Die Kombination von Gemeinschaft und Professionalität 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 PLGen zu kennzeichnen und zu identifizieren geeignet sind, unterscheiden sich die Autoren allerdings erheblich. Hord (2004, 7, auch schon 1997), die vor allem für Praktiker schreibt, unterscheidet fünf Kriterien, nämlich:

1. Unterstützende und gemeinsam geteilte Führung (supportive and shared leadership)
2. Geteilte Werte und Vision (shared values and vision)
3. Gemeinsames Lernen und Anwendung des Gelernten (collective learning and application of learning)
4. Unterstützende Rahmenbedingungen (supportive conditions)
5. Gemeinsam geteilte Praxis (shared practice)

Zu etwas anders formulierten Kriterien, aber ebenfalls fünf, gelangen Newman (1994) und Kruse et.al. (1995):

1. Reflektierender Dialog (im Sinne von Schöns (1987) „reflective practitioner“)
2. Deprivatisierung der Praxis (Unterrichten ist eine persönliche, aber keine private Angelegenheit)
3. Gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen (womit der Fokus vom Lehren auf Lernen verschoben wird)
4. Zusammenarbeit
5. Gemeinsam geteilte Normen und Werte.

Offenbar besteht in der Bestimmung der Kriterien einer PLG noch Klärungsbedarf. Im vorliegenden Beitrag übernehmen wir zunächst die Kriterien von Newmann et al., weil sie empirisch

begründet sind und wir daher Vorarbeiten und ein bestehendes Instrument für eine eigene Studie nutzen können.

3. Ausbaustand von PLGen – eine Pilotstudie

Die hier systematisierten Forschungsergebnisse beruhen ausschließlich auf Ergebnissen der amerikanischen Schulforschung. Differenzierte Modelle oder Konzeptionen von Lehrerkooperation wurden bislang im deutschsprachigen Forschungskontext nur selten berücksichtigt. Eine Ausnahme hiervon bilden die Arbeiten von Klieme et al., die ein Modell der Lehrerkooperation mit den aufsteigenden (Kompetenz-)Stufen „Differenzierung“, „Koordination“, „Interaktion“ und „Integration“ entwickelt haben (Klieme & Steinert 2003), in dem eine Umordnung der Stufen nicht zulässig ist (Schweizer & Klieme 2005). Sie belegen (auf methodisch höchst anspruchsvolle Art und Weise), dass Lehrerkooperation sich anhand kontinuierlicher Kompetenzstufen beschreiben lässt. Diese Annahme haben zuvor Rolff & Steinweg (1980, 117ff.) unter dem Stichwort der „kumulativen Entwicklungssequenzen von Lehrerkooperation“ mit Hilfe sogenannter Guttman-Skalen empirisch zu ergründen versucht. Sie sind dabei auf zwei deutlich unterscheidbare Dimensionen von Lehrerkooperation gestoßen, auf „technische“ Kooperation und „pädagogische“ Kooperation. Dass die Erforschung der Intensität und Qualität der Zusammenarbeit von Lehrkräften im deutschen Forschungskontext ansonsten bislang nur unbefriedigend gelöst ist, liegt für Avenarius et al. u.a. daran, dass in repräsentativen Studien meist ein nur enges Spektrum von Fragen genutzt wird (2003, 131). Das in der amerikanischen Schulforschung umschriebene Modell der PLG halten wir daher für geeignet, Hinweise auf eine verbesserte und differenziertere Erhebung relevanter Variablen, auch in der

deutschsprachigen Schulforschung, zu geben. Da hierzu bislang ein deutschsprachiger Fragebogen fehlt, haben wir im Rahmen einer Studie geprüft, ob das Instrument von Newmann et al. auch im deutschen Sprachraum sinnvoll einsetzbar und wie es möglicherweise zu adaptieren ist.

3.1 Eingesetzte Befragungsinstrumente

Newman et al. (1996) untersuchten das Konzept der PLG im Rahmen einer standardisierten Befragung. Das von ihnen eingesetzte Instrument (Newmann et al. 1996) wurde am Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund übersetzt und weiterentwickelt. Im Rahmen einer Lehrerbefragung bestand die Gelegenheit, Dimensionierung und Güte des Fragebogens einer ersten Überprüfung zu unterziehen und Zusammenhänge zwischen Merkmalen der PLG und Einstellungsvariablen auf Ebene der Lehrkräfte zu explorieren. In unserer Arbeit gingen wir aufgrund von vielfältigen Schulkontakten und Gesprächen mit Schulleitungen realistisch davon aus, dass PLGen in der beschriebenen Form in deutschen Schulen bisher so gut wie gar nicht existieren.

Der von Newmann et al. übernommene Kurzfragebogen zur Erfassung von Merkmalen einer PLG besteht aus 20 Items (vgl. Bensen 2005). Die fünf weiter oben beschriebenen Merkmale einer PLG werden dabei durch jeweils eine Skala repräsentiert (vgl. Übersicht 1).

Im Unterschied zum amerikanischen Original wurden die Antwortformate einzelner Fragen verändert. Wir verzichteten weitgehend darauf, Häufigkeiten, die auf ein gesamtes Schuljahr bezogen werden sollen, in offener Form zu erfragen. Da eine solche Schätzung der Häufigkeit spezifischer Arbeitsweisen über einen Zeitraum von einem Schuljahr hinweg vielen Lehrkräften

offensichtlich schwer fiel, wurden in der Überarbeitung des Fragebogens für diese Fragen Antwortkategorien zur Frequenzschätzung vorgegeben („häufig“, „manchmal“, „selten“, „nie“). Die so verbesserte Version des Fragebogens wurde sodann an einer größeren Stichprobe von Lehrerinnen und Lehrern (N=370) eingesetzt, um die Dimensionen des Instruments und deren Reliabilität empirisch zu überprüfen.

Eine erste explorative Faktorenanalyse bestätigte die konzeptionelle Struktur des englischsprachigen Originals weitgehend. Allerdings zeigte sich, dass die der Dimension „gemeinsamer Fokus der Lehrkräfte auf das Schülerlernen“ konzeptionell zugeordneten Items sich in den von uns erhobenen Daten nicht auf einen gemeinsamen Faktor zurückführen ließen und somit ungeeignet waren, das theoretische Konstrukt der Fokussierung auf Schülerlernen durch die Lehrkräfte zu erfassen. An dieser Stelle bedarf die von uns erprobte Übersetzung des Fragebogens offenbar der Optimierung.

Die Überprüfung der Skalen erfolgte sodann auf dem Weg der Konfirmatorischen Faktorenanalyse. Hierbei wurde zunächst überprüft, ob es der empirischen Datenstruktur angemessener ist, die Items des Fragebogens zu einem Gesamtwert zusammenzufassen („Generalfaktormodell“) oder die konzeptionell vorgesehenen und über die explorative Faktorenanalyse reproduzierten Skalen als Grundlage für weitere Analysen zu nutzen. Das „Generalfaktormodell“ besagt, dass das Antwortverhalten der Lehrkräfte durch ein komplexes Wahrnehmungsmuster, einen sogenannten Generalfaktor, erklärt wird. In einem solchen Fall wäre es den empirischen Daten angemessen, die Daten aller Items für weitere Analysen zu einem Gesamtwert zusammenzufassen. Alternativ dazu könnte man die Daten ent-

sprechend den fünf Merkmalen der professionellen Lerngemeinschaft mit Hilfe von fünf korrelierten jedoch spezifischen Skalen zusammenfassen. Ein solches Modell impliziert, dass die fünf spezifischen Merkmale miteinander verwandt sind und kovariieren. Mithilfe eines Modellanpassungstests wurde anhand verschiedener Kennwerte geprüft, welches der beiden Modelle die empirischen Daten unserer Erhebung besser beschreibt. Die Ergebnisse der Anpassungstests zeigen, dass die Annahme eines Generalfaktors „PLG“ aufgrund schlechter Anpassungswerte zurückzuweisen ist ($\chi^2=1539,35$; $df=152$; $TLI=0,867$; $IFI=0,894$; $RMSEA= 0,157$). Deutlich bessere Modellanpassungswerte ergeben sich für das Modell mit fünf spezifischen korrelierten Faktoren ($\chi^2=324,41$; $df=142$; $TLI=0,981$; $IFI=0,986$; $RMSEA= 0,059$). Zusätzlich durchgeführte Reliabilitätsanalysen zeigen, eine befriedigende Güte der Skalen. Abgesehen von der bereits in der explorativen Faktorenanalyse nicht reproduzierbaren Dimension „gemeinsamer Fokus auf Schülerlernen“ liegen die Reliabilitätskennwerte (Cronbachs α) dabei für alle Skalen in einem mindestens befriedigenden Bereich (Übersicht 1).

Übersicht 1: Skalen zur „Erfassung des Ausbaustandes der Professionellen Lerngemeinschaft“

Skalename (Itemanzahl)	Beispiel-Item	n	m	SD	r_{it}	α
„gemeinsame pädagogische Ziele“ (3)	1. Die meisten meiner Kolleginnen und Kollegen teilen meine Überzeugungen und Ansich-	358	5.39	1.92	.54 bis .63	.74

	ten darüber, was die zentralen Ziele unserer Schule ausmachen. (1=stimme zu/4=stimme nicht zu)					
„Kooperation“ (5)	Ich versuche ganz bewusst, die Inhalte meines eigenen Unterrichts mit den Kolleginnen oder Kollegen zu koordinieren. (1=stimme zu/4=stimme nicht zu)	353	10.16	2.92	.47 bis .56	.75
„gemeinsamer Fokus auf Schülerlernen“ (4)	Für wie wichtig halten Sie persönlich die folgenden Aspekte für ihre eigene Unterrichtstätigkeit: 1. übergeordnete Kompetenzen (Beweisführung und Argumentieren, Problemlösen, kritisches und kreatives Denken) als Lernziel für die Schülerinnen und Schüler (1=sehr wichtig/4=unwichtig)	355	5.62	1.51	.30 bis .45	.57
„De-	Wie oft haben Sie im	244	6.70	9.60	.25	.65

Privatisierung von Unterricht“ (4)	vergangenen Schuljahr andere Lehrkräfte im Unterricht besucht, um deren Unterricht zu beobachten und mit ihnen darüber zu diskutieren (Unterrichtsbesuche bei Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern ausgenommen)? (Freie Angabe der Frequenz)				bis .62	
„Reflexiver Dialog“ (3)	Wie oft wird im Jahrgangsteam/in der Fachgruppe Zeit mit Unterrichtsanalysen verbracht, indem Lehrkräfte spezifische Unterrichtsmethoden und das Unterrichtshandeln einzelner Lehrkräfte diskutieren? (1=oft/4=so gut wie nie)	354	7.90	2.08	.46 bis .58	.71

Dieses Ergebnis ist nicht unerheblich, lässt es doch vermuten, dass es sich bei PLGen nicht um ein eindimensionales Konstrukt handelt, sondern um ein komplexes Konzept mit mehreren sehr unterschiedlichen Dimensionen, deren Ausprägungsgrade zu diversen Profilen führen können.

3.2 Zusammenhänge zwischen Merkmalen der PLGen und Lehrerangaben zur Qualität ihrer Arbeit

Ausgehend von diesem mehrdimensionalen Konstrukt lassen sich verschiedene Zusammenhangsannahmen mit Merkmalen der Arbeitsqualität von Lehrkräften aufstellen. Das Arbeitsleben in Organisationen wird u.a. durch die von den Organisationsmitgliedern geteilten Annahmen bezüglich angemessener arbeitsbezogener Einstellungen und Verhaltensweisen bestimmt. Sie tauschen und verhandeln ihre subjektiven Annahmen über die Bedeutung der Arbeit durch Kommunikation und verändern ihr eigenes Verhalten aufgrund von Beobachtungen des Verhaltens anderer Organisationsmitglieder. In der Schule ermöglicht der soziale Kontext der Lerngemeinschaft einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch, die Arbeit an konkreten Projekten sowie Möglichkeiten der direkten Umsetzung des Gelernten in die Praxis. Da berufliches Lernen durch problemorientierte Lernumgebungen und komplexe, realitätsnahe Ausgangsprobleme begünstigt wird (vgl. Gräsel 1997; Renkl 2002), scheinen langfristig orientierte und alltagsnah arbeitende Lerngemeinschaften nahezu optimale Bedingungen für das berufliche Lernen von Lehrkräften zu bieten. Der Kontext einer PLG eröffnet etliche Möglichkeiten für Lehrkräfte, sich mit Kollegen über ihre pädagogische Arbeit auszutauschen, gemeinsam authentische Probleme und Herausforderungen ihres Unterrichts zu analysieren und zu evaluieren und mit neuen Materialien und Methoden zu experimentieren. *Die PLG kann somit als sozialer Kontext verstanden werden, in dem Lehrerinnen und Lehrern systematisch und koordiniert Anlässe und Gelegenheiten zum berufsbezogenen Lernen erhalten.*

Beispiele für konkrete Lerngelegenheiten sind vor allem individuelles Feedback, die persönliche Teilnahme an Fortbildungen, aber auch die „Multiplikation“ individueller Fortbildungserfahrungen innerhalb des Gesamtkollegiums. Die Bedeutung derartiger Lerngelegenheiten für Lehrkräfte für die Effektivität einer Schule ist empirisch belegt (vgl. Rosenholtz 1991, 102). Die Verbreiterung individuell wahrgenommener berufsbezogener Lerngelegenheiten kann daher als auf das gesamte Kollegium und auf die Veränderung der Organisationskultur abzielende Wirkung von Professionellen Lerngemeinschaften verstanden werden. Aber auch für die einzelne Lehrkraft ist ein mit der Etablierung von PLGen verbundener Gewinn zu erwarten. Eine PLG schafft vermehrt Gelegenheit für Feedback und eröffnet somit Raum für individuelle Anerkennung. Inwieweit Lehrkräfte überhaupt eine Anerkennung ihrer pädagogischen Bemühungen in der Schule wahrnehmen, hängt naturgemäß davon ab, inwieweit überhaupt Feedback erfolgt. Allgemein kann eine Erfolgsrückmeldung sowohl direkt aus einer Tätigkeit selbst resultieren (z.B. durch den sichtbaren Erfolg oder Nicht-Erfolg einer Bemühung), als auch indirekt durch andere Organisationsmitglieder (z.B. Schüler, Kollegen oder Schulleitungen) erfolgen. Demnach erfahren Lehrkräfte positives Feedback entweder durch die wahrgenommene Instrumentalität ihres Handelns in Bezug auf den Lernerfolg und die Entwicklung ihrer Schüler, oder über Anerkennung durch Kollegen, Eltern oder Schulleitungen (vgl. Lortie 1975). Die von Terhart (1995, 240) problematisierte Isolation am Arbeitsplatz und der daraus resultierende Lehrerindividualismus haben vielfach ein Ausbleiben professioneller Rückmeldung zur individuellen Lehrerarbeit zur Folge. Bedenkt man, dass die Bereitschaft zur Zusammenarbeit

vor allem dann steigt, wenn Erleichterungen und Vorteile für die eigene Arbeit individuell und konkret erfahrbar werden (ebd.), so bedeutet die Schaffung von vermehrten Anlässen für ein Feedback und Anerkennung einen wertvollen Zugewinn zum einen für die wahrnehmbare Qualität der Lehreraarbeit, zum anderen für die „sozialpsychologischen Bedingungen“ der Entwicklung von Einzelschulen. Im Kontext einer PLG besteht die Möglichkeit, die Isolation von Lehrkräften aufzubrechen und eine schulische Feedback-Kultur zu fördern. *Es erscheint daher plausibel, dass Lehrkräfte im sozialen Kontext einer PLG mehr Feedback und Anerkennung wahrnehmen als Lehrkräfte in fragmentierten Kollegien.*

Um die hier aufgeführten positiven Wirkungen Professioneller Lerngemeinschaften einer empirischen Prüfung zu unterziehen, haben wir den Fragebogen zum Ausbaustand Professioneller Lerngemeinschaften zusammen mit einem zweiten Fragebogen im Rahmen einer Explorationsstudie an einer Stichprobe von Dortmunder Schulen der Primarstufe und Sekundarstufe eingesetzt. Für die Studie wurden alle Schulen der Sekundarstufe 1 (n=54), die gleiche Anzahl an zufällig ausgewählten Grundschulen und 16 Sonderschulen um freiwillige Teilnahme an der standardisierten Lehrerbefragung gebeten.

In allen teilnehmenden Schulen wurden zwei unterschiedliche Fragebögen eingesetzt. Jeweils 10 zufällig ausgewählten Lehrkräften wurde der weiter oben beschriebene „Fragebogen zur Erfassung des Ausbaustandes Professioneller Lerngemeinschaften in der Schule“ vorgelegt. 10 weitere, ebenfalls zufällig ausgewählte Lehrkräfte wurden gebeten, einen zweiten, anderen Fragebogen mit ausgewählten Skalen zur Qualität der professionellen Arbeit in der Schule zu bearbeiten. Der Gesamt-

rücklauf der Befragung verlief insgesamt unbefriedigend. Zwar beteiligten sich 85 der angeschriebenen 124 Schulen, jedoch konnte innerhalb einiger Schulen ein nur geringer Rücklauf realisiert werden.

Für die folgenden Analysen wurden die Angaben der Lehrerinnen und Lehrer zum Ausbaustand der PLGen auf Schulebene aggregiert. Die so entstehenden Schulmittelwerte repräsentieren quantitative Maße für die Beschreibung der Merkmale von PLGen als Kontextmerkmale der Schulen. Als Antwort auf den zum Teil unbefriedigenden Rücklauf der Fragebögen innerhalb der Schulen wurden nur die Daten solcher Schulen aggregiert, an denen mindestens fünf auswertbare Fragebögen vorlagen. Die Anzahl der Schulen reduziert sich an dieser Stelle aufgrund des geringen Rücklaufs der Lehrerfragebögen innerhalb der Schulen daher deutlich (N=35; 7 Grundschulen, 5 Hauptschulen, 5 Realschulen, 6 Gymnasien, 9 Sonderschulen, 3 Integrierte Gesamtschulen).

Aus dem zweiten Lehrerfragebogen werden im Folgenden zwei Skalen genutzt. Das Konstrukt „*Professionelle Lerngelegenheiten*“ erfasst die Einschätzungen von Lehrkräften, inwieweit sie Möglichkeiten und Anregungen innerhalb der Schule zu ihrer eigenen professionellen Entwicklung wahrnehmen. Mit dem Konstrukt „*Psychic Reward*“ wird erfasst, inwieweit Lehrpersonen in ihrer Tätigkeit positives Feedback und Anerkennung wahrnehmen. Beide Skalen wurden aus der Studie „*Teachers Workplace*“ von Rosenholtz (1991) übernommen und von uns adaptiert. Beispielitems und Reliabilitätsmaße für beide Skalen sind Übersicht 2 zu entnehmen. Die Lehrer-Angaben zu beiden Skalen wurden für die Analysen – im Unterschied zu den Angaben derjenigen Lehrkräfte, die sich zum Ausbaustand der

PLGen geäußert haben - *nicht* zu Schulmittelwerten zusammengefasst. Sie werden im Weiteren als quantitative Maße für die individuellen Wahrnehmungen der Lehrkräfte verstanden.

Übersicht 2: Skalen „psychic reward“ und „professionelle Lerngelegenheiten“ aus dem zweiten Fragebogen

Skalename (Itemanzahl)	Beispiel-Item	N	m	SD	r_{it}	α
„psychic reward“ (7)	Andere Kollegen oder Kolleginnen erkennen meine Unterrichtskompetenz. (1=trifft zu/4trifft nicht zu)	279	14.53	3.13	.29 bis .45	.64
„professionelle Lerngelegenheiten“ (8)	An dieser Schule habe ich viele Gelegenheiten, etwas dazu zu lernen. (1=trifft zu/4trifft nicht zu)	242	18.91	4.88	.39 bis .70	.85

Unsere Annahme, dass das Vorhandensein spezifischer Merkmale einer Professionellen Lerngemeinschaft die Wahrnehmung von professionellen Lerngelegenheiten sowie die Wahrnehmung von Feedback und Anerkennung in der eigenen Arbeit beeinflusst, haben wir mit Hilfe von zwei Regressionsmodellen überprüft. Dabei wurden die individuellen Lehrerangaben zu den Dimensionen „professionelle Lerngelegenheiten“ und

„psychic reward“ als abhängige Variablen gewählt. Als Prädiktoren wurden vier der fünf Skalen zum Ausbaustand der PLGen in aggregierter Form in die Modelle aufgenommen. Die Dimension „gemeinsamer Fokus auf den Lernerfolg von Schülerleistungen“ wurde aufgrund der unzureichenden Skalenqualität (s.o.) für diese Analysen von vornherein ausgeschlossen.

Um Beziehungen zwischen übergeordneten Merkmalen des sozialen Kontextes und deren Verarbeitung auf individueller Ebene der Lehrkräfte zu untersuchen wurden zwei hierarchisch-lineare Modelle überprüft. Derartige „Mehrebenenanalysen“ stellen ein angemessenes Verfahren zur gleichzeitigen Spezifizierung von Varianzanteilen auf individueller *und* hierarchisch übergeordneter organisationaler Ebene dar und berücksichtigen somit die tatsächliche Klumpung der Stichprobe. Die Ergebnisse der Analysen sind in Tabelle 2 und 3 dokumentiert.

Tabelle 2: Einfluss von spezifischen Dimensionen der Professionellen Lerngemeinschaft als aggregierte Organisationsmerkmale auf die individuelle Wahrnehmung der Lehrkräfte von Feedback und Anerkennung (2-Ebenenanalyse; $N_{(level\ 1)} = 199$ Lehrkräfte; $N_{(level\ 2)} = 35$ Schulen)

	Psychic reward
<i>unkonditioniertes Modell</i>	
Intraklassenkorrelation (ρ)	0.07
<i>spezifiziertes Modell</i>	
Mittelwert (γ_{00})	2.79

Schulform: Grundschule (γ_{01})	0.25
Gemeinsame pädagogische Ziele (γ_{02})	n.s.
Kooperation (γ_{03})	n.s.
De-Privatisierung von Unterricht (γ_{04})	0,31
Reflexiver Dialog (γ_{05})	n.s.
Intraklassenkorrelation (ρ)	0,008
Aufgeklärte Varianz in den Schulmittelwerten	90%

Tabelle 3: Einfluss von spezifischen Dimensionen der Professionellen Lerngemeinschaft als aggregierte Organisationsmerkmale auf individuelle Wahrnehmung von professionellen Lerngelegenheiten (2-Ebenenanalyse; $N_{(level\ 1)} = 199$ Lehrkräfte; $N_{(level\ 2)} = 35$ Schulen)

	Professionelle Lerngelegenheiten in der Schule
<i>unkonditioniertes Modell</i>	
Intraklassenkorrelation (ρ)	0.30
<i>spezifiziertes Modell</i>	
Mittelwert (γ_{00})	2.64
Schulform: Gymnasium (γ_{01})	-0.26
Gemeinsame pädagogische Ziele (γ_{02})	0.41
Kooperation (γ_{03})	n.s.
De-Privatisierung von Unterricht (γ_{04})	n.s.

Reflexiver Dialog (γ_{05})	n.s.
Intraklassenkorrelation (ρ)	0.22
Aufgeklärte Varianz in den Schulmittelwerten	31%

Den Tabellen ist zu entnehmen, dass sich die Varianz in den abhängigen Variablen („Professionelle Lerngelegenheiten in der Schule“ und „Psychic Reward“) in einen Anteil zwischen den Schulen und einen Anteil innerhalb der Schulen aufteilen lässt. Die jeweiligen Anteile der Varianz zwischen den Schulen, d.h. die auf die Schulzugehörigkeit rückführbare Varianz ρ (rho) beträgt .30 bzw. .07. Die jeweiligen Ausprägungen beider Variablen werden demnach unterschiedlich stark durch Merkmale auf Aggregatebene, im konkreten Anwendungsfall also in erster Linie Merkmale einer Professionellen Lerngemeinschaft, beeinflusst.

Es zeigt sich, dass die individuelle Wahrnehmung von positivem Feedback und Anerkennung („Psychic Reward“) offenbar zum überwiegenden Teil durch Faktoren auf individueller Ebene beeinflusst wird. Bemerkenswert ist allerdings, dass der vergleichsweise geringe Anteil an institutionengebundener Varianz (ca.7%) fast vollständig durch einen Schulformeffekt und die Dimension „De-Privatisierung von Unterricht“ erklärt werden kann (nämlich zu 90%). Berücksichtigt wurde in diesem Modell der Umstand, dass Lehrkräfte in Grundschulen signifikant mehr Anerkennung und positives Feedback in ihrer Arbeit wahrnehmen, als Lehrkräfte in weiterführenden Schulen (Tabelle 2).

Ein deutlich höherer Anteil der Varianz der individuellen Wahrnehmung von „professionellen Lerngelegenheiten auf Schulebene“ kann auf den Organisationskontext zurückgeführt wer-

den (ca.30%). Die Varianz der Mittelwerte *zwischen* den Schulen kann zu ca. 31% durch die Verständigung innerhalb der Schule auf gemeinsame Ziele und Normen als Merkmal einer Professionellen Lerngemeinschaft erklärt werden. Kontrolliert wird in diesem Modell die Tatsache, dass die Lehrkräfte aus Gymnasien die professionellen Lerngelegenheiten in ihrer Schule in der Tendenz zurückhaltender bewerten als die Lehrkräfte anderer Schulformen (Tabelle 3).

3.3 Fazit: Lerngemeinschaften bedeuten mehr als Kooperation

Noch einmal sei an dieser Stelle der explorative Anspruch der Analysen hervorgehoben. Relativiert wird die Aussagekraft der Ergebnisse durch den geringen Rücklauf innerhalb der Schulen. Der Grund dafür war, dass viele Schulen von der Analyse ausgeschlossen wurden, sowie die verbesserungsbedürftige Operationalisierung der Dimension „Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler“, welche dazu führte, dass diese konzeptionell wichtige Variable nicht in die Modelle aufgenommen werden konnte. Bei aller gebotenen Vorsicht bezüglich der Interpretation dieser Ergebnisse, lassen sich dennoch erste Aussagen über die empirische Belastbarkeit der von uns in diesem Abschnitt dargelegten Annahmen treffen. So zeigt sich, dass die Wahrnehmung professioneller Lerngelegenheiten durch Lehrerinnen und Lehrer positiv durch das Vorhandensein gemeinsamer, vom Kollegium geteilter Normen, Werte und pädagogischer Ziele beeinflusst wird. Wenngleich das empirische Vorgehen keine Aussagen über Kausalitäten zulässt, ist festzustellen, dass an Schulen in denen die Einigkeit bezüglich gemeinsamer Normen und Ziele hoch ausgeprägt ist, Lehrkräfte vermehrt Lernanlässe und Möglichkeiten, etwas für die Aus-

übung des eigenen Berufs dazu lernen zu können, wahrnehmen.

Das zweite Modell zeigt einen Zusammenhang zwischen der De-Privatisierung des Unterrichtshandelns in der Schule und dem Ausmaß der von den Lehrkräften wahrgenommenen Anerkennung und dem vermehrten Erleben von positivem Feedback und Anerkennung in der Arbeit.

Insgesamt ist kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang zwischen *allen* Merkmalen einer Professionellen Lerngemeinschaft mit den beiden hier untersuchten Konstrukten nachweisbar, jedoch erweisen sich einzelne Merkmale als bedeutsame Faktoren. Bemerkenswert ist nach unserer Einschätzung, dass nicht die Dimension der Kooperation, sondern zwei andere spezifische Skalen Bedeutung als aussagenkräftig Prädiktoren erhalten, nämlich das Vorhandensein gemeinsamer pädagogischer Normen und Zielen sowie die Überwindung des Unterrichtens in „privater Isolation“, d.h. eine auf Feedback- und Evaluation orientierte De-Privatisierung von Unterrichtshandelns. Diese Ergebnisse legen nahe, dass sich die Wirksamkeit von PLG keinesfalls allein auf den Begriff der Kooperation beziehen lässt. Kooperation ist zwar wichtig, vermutlich sogar Gelingensbedingung, aber letztlich handelt es sich bei der Kooperation um eine eher technische Voraussetzung des Lehrerlernens.

Unsere Ergebnisse lassen sich dahingehend interpretieren, dass komplexere Bedingungen des sozialen Kontextes für das professionelle Lernen von Lehrerinnen und Lehrern ausschlaggebend sind. Entsprechend muss auch die PLG differenziert konzeptioniert und erfasst werden. Mit anderen Worten: Das Konzept der PLG kann nicht auf den Begriff der Lehrerkoopera-

tion verkürzt werden. Emotionale und reflektorische Komponenten müssen hinzukommen.

Bei der Datenanalyse fiel uns schwer, Normen und Ziele der Lehrpersonen zu unterscheiden. Zur Präzisierung der Begrifflichkeit scheint es uns angebracht, die Formel von Werten, Normen und Zielen auszudifferenzieren. Wir können davon ausgehen, dass „gemeinsam geteilte Normen und Werte“ ohnehin zum semantischen Umfeld von (Werte-)Gemeinschaften gehören und schlagen anstelle dessen als fünftes Kriterium „gemeinsame handlungsleitende Ziele“ vor, - auch weil wir wissen, wie wichtig diese für schulische Qualitätsarbeit sind (vgl. dazu Kempfert/Rolff 2005, S. 56 ff.).

So ergeben sich schließlich die folgenden fünf Bestimmungskriterien für PLGen vor dem Hintergrund von Gemeinschaftswerten wie Hilfekultur und Fehlertoleranz:

1. Reflektierender Dialog
2. Deprivatisierung der Unterrichtspraxis
3. Fokus auf Lernen statt auf Lehren
4. Zusammenarbeit und
5. Gemeinsame handlungsleitende Ziele.

Die in diesem Beitrag für einen ersten empirischen Zugang gewählte Fokussierung auf die Wahrnehmung der Lehrkräfte gerichteten Betrachtung der PLG soll in einem abschließenden Teil mit erweiterter Blickrichtung diskutiert werden. Hierbei geht es um Fragen nach den Möglichkeiten der praktischen Umsetzung von PLGen im Kontext der Einzelschule: Wie lässt sich die Idee der PLG in ein Konzept systematischer Schulentwicklung einpassen?

4. Implikationen für Schulentwicklung und Schultheorie

Wie müssen Handlung und Wissen zusammenspielen, damit professionelle Praktiker/innen die komplexen Situationen beruflicher Praxis bewältigen können? Zur Beantwortung dieser Frage unterscheidet Schön (1987) sein Modell professioneller Praxis vom „Modell technischer Rationalität“. Letzteres setzt klare, unzweifelhafte Ziele und feststehende Arbeitsbedingungen voraus. Diese Anforderungen sind nur bei einfachen und repetitiven Aufgaben gegeben. Die Mehrzahl der Situationen professioneller Praxis ist nach Schön jedoch komplex, ungewiss, mehrdeutig, einzigartig und von Wert- und Interessenkonflikten geprägt.

Schön hat seine Antwort auf die Frage nach der Charakteristik komplexer Handlungen aus der Analyse von Fallstudien hoch qualifizierter praktischer Tätigkeit (z.B. von Architekten, Psychotherapeuten, industriellen Entwicklern usw.) gewonnen, wobei er zu folgenden Ergebnissen gekommen ist:

- *Problemdefinition*: Schön betont zunächst die Bedeutung der Problemdefinition beim professionellen Handeln. Praktiker/innen wenden nicht einfach fixes Wissen zur Problemlösung an, weil komplexe Situationen gerade dadurch definiert sind, dass das „Problem“ als solches gar nicht klar ist. Sie müssen das Problem gleichsam finden und definieren.
- *Vorläufigkeit, Prozesshaftigkeit und Evaluation*: Diese erste Problemdefinition ist aber üblicherweise noch nicht der Weisheit letzter Schluss. Professionelle Praktiker/innen beobachten ihre problemlösende Handlung. Sie versuchen, die Handlungserfahrungen auszuwerten,

um ihre Problemdefinition weiterzuentwickeln. Dadurch haftet dem Praktikerwissen eine typische Vorläufigkeit und Prozesshaftigkeit an.

- *Local knowledge*: Erfolgreiche Praktiker/innen bauen einen speziellen Erfahrungsschatz auf, der ihnen hilft, die Probleme ihres Berufsbereichs kompetent und situationsbezogen anzugehen. Dieses Praktikerwissen ist in seinem Kern *bereichsspezifisches Wissen* oder *local knowledge* und nicht mit der Struktur der wissenschaftlichen Theorien, die für diesen Praxisbereich Aussagen liefern, identisch. Es besteht nicht allein aus generell-formalen Kompetenzen, nicht allein aus kognitiven Werkzeugen, mit denen man alle Probleme unabhängig vom Realitätsbereich lösen könnte. Es lässt sich daher auch nicht ohne kognitive Anstrengung auf andere Bereiche übertragen. Während von der Universität kommende Neulinge oft ein gutes Wissen der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin haben, sind die Kategorisierungen von Praktiker/innen nicht an der Struktur der Disziplin ausgerichtet, sondern an den praktischen Anforderungen ihrer Arbeit.

Professionelle Praktiker/innen müssen, um die komplexen Situationen beruflicher Praxis qualifiziert zu meistern, über die Fähigkeit zur Reflexion *in* der Handlung (*reflection in action*) verfügen. Sie müssen in der Lage sein, auf die Spezifität der sich entwickelnden Situation und der eigenen Handlung reflektieren zu können, ohne aus dem Handlungsfluss herauszutreten. Für volle professionelle Kompetenz muss diese Form der Reflexion nach Schön durch *reflection on action* (entspricht unserem alltäglichen Begriff von distanzierter, aus der Handlung heraustre-

tender Reflexion) ergänzt werden, wenn ein größeres Problem gelöst oder das eigene Wissen im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen formuliert werden soll. Besonders nützlich, wenn nicht gar notwendig, ist deshalb die Sammlung von Daten *über* die Handlung, die eine objektivierte, z.T. herausfordernde Basis für die Reflexion der eigenen Routinen schaffen.

In PLGen reden die Lehrkräfte miteinander über ihren Unterricht, dessen Vorzüge und Probleme. Zusammen entwickeln sie von allen geteilte Überzeugungen, Werthaltungen und Normen, die als Basis für das pädagogischen Handeln in der Schule akzeptiert werden. Ohne dass Lehrkräfte wie reflektierende Praktiker miteinander reden, sich gegenseitig beobachten und auch helfen, gibt es keine Schulentwicklung.

Es liegt nahe, dass Mitglieder einer PLG sich auf Beispiele eigener Unterrichtspraxis 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,
- Durchführung und gemeinsame Auswertung von Hospitationen,
- Entwicklung und Austausch von Arbeitsmitteln,
- Organisation und Auswertung von Schüler-Feedback,

- Klärung und Überprüfung von Leistungsstandards,
- Austausch und Auswertung von Klassenarbeiten und Parallelarbeiten,
- Gemeinsames Erstellen von Förderplänen

PLGen könnten auch Orte für fachbezogene kollegiale Beratung sein, wobei der Reihe nach einzelne Unterrichtsbeispiele beraten werden, 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. PLGen vermögen eine wirksame Synthese von Unterrichts- und Personalentwicklung herzustellen.

Wenn PLGen dauerhaft und nachhaltig wirken sollen, benötigen sie eine institutionelle Basis. Doch worin könnte diese bestehen? In den USA werden PLGen meist auf das Ganze eines Lehrerkollegiums bezogen („school-wide professional community“). Das gilt für die meisten Autoren. Eine Ausnahme ist lediglich bei Newman (1994) festzustellen, der gelegentlich auch von „communities within schools“ spricht. In der Tat ist das ganze Kollegium zumeist zu groß, um die für die Arbeit in PLGen nötige Überschaubarkeit und Solidarität zu gewähren. Außerdem müssen direkte Zusammenarbeit und reflexive Dialoge organisierbar sein. Auf die Frage, welche Strukturen innerhalb der Einzelschule für die Arbeit von PLGen genutzt werden können, hat die Schultheorie bislang keine Antwort. Zur Beantwortung dieser Frage müssen zunächst die Zielgruppen für die Arbeit in PLGen gesucht bzw. die schon vorhandenen innerschulischen

Arbeitsstrukturen geklärt 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 Evaluation des Schulentwicklungsprojekts „Schule & Co“ in NRW 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 (vgl. Bastian/Rolff 2001, 29). Es ergibt sich dann eine Art „Kreuz der Unterrichtsentwicklung“, bei dem die horizontale mit der vertikalen Entwicklungsachse zusammenspielt. 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 PLGen engagieren, was einen Idealzustand bezeichnet, der unter den heutigen Arbeitsbedingungen von Lehrern jedoch kaum zumutbar ist. Zur Institutionalisierung im Sinne von „Aufdauerstellung“ dürfte beitragen, dass sich die Lehrpersonen

nicht verzetteln, sondern nur in einer, nicht aber in zwei oder gar drei PLGen mitarbeiten. In einem späteren reifen Stadium wird es sowohl PLGen 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.

Schultheoretisch entsteht mit den PLGen eine neue, mittlere Ebene in der Schule, die noch keinen Namen hat. Man kann sie als „intermediär“ bezeichnen, da sie zwischen den einzelnen Lehrpersonen und der ganzen Schule angesiedelt ist. Es handelt sich bei den PLGen um Zirkel, Arbeitseinheiten, Teams (wenn sie entwickelt sind) oder – ganz allgemein – um Strukturen. Man könnte also von „intermediären Strukturen“ sprechen, die durch die PLGen etabliert werden. Wenn die PLGen Sprecher oder Leiter bekommen (oder als Fachkonferenzen schon haben) entsteht in der Schule ein mittleres Management („middle management“), das eine bedeutsame Rolle bei der Schulentwicklung spielen kann, aber auch Abstimmungsprobleme mit der Schulleitung und der Steuergruppe aufwirft.

Die Schulleitung hat also die Aufgabe, PLGen zu initiieren und zu unterstützen, symbolisch wie organisatorisch, und wenn es mehrere PLGen gibt, diese zu koordinieren und in ein kohärentes System zu bringen. Beispielsweise könnte die Schulleitung mit dem Sprecher bzw. den Mitgliedern einer PLG Zielvereinbarungen treffen, die auch die Unterstützung regelt. Vor allem müsste die Schulleitung die stundenplantechnischen Voraussetzungen treffen und auch Entlastungen schaffen. Diese Koordinierungsaufgaben können nur durch die Schulleitung, in

großen Schulen am besten durch eine Steuergruppe, bewältigt werden. Diese Ebene ist hier und da vorhanden, aber selten im expliziten und operativem Modus.

Aus perspektivischer Sicht ist plausibel: Wenn sich PLGen schulweit entfalten und die genannten Abstimmungsprobleme gelöst werden, wird die Schule zur lernenden Organisation (Senge 2000). Dann wäre erreicht, was das Metaziel jeglicher Schulentwicklung ist. Derzeit sind PLGen allerdings in den USA noch eine Novität, im deutschen Sprachraum sind es erst recht. Die hier nachgezeichnete Bedeutung der PLGen für die Schulentwicklung lässt noch viele Fragen unbeantwortet, die erst durch weitere Studien empirisch zu klären sind.

Literatur:

Avenarius, H. et al. (2003): Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde. Opladen: Leske und Budrich.

Bastian, J./Rolff, H.-G. (2001): Vorabevaluation des Projektes "Schule & Co". Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung

Bonsen, M. (2005): Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In: Holtappels, H. G./Höhmann, K. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim, München: Juventa.

Bryk, A. /Camburn, E. /Louis, K.S. (1999): Promoting school improvement through professional communities: An analysis of Chicago elementary schools. In: Educational Administration Quarterly,(35). S. 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.

DuFour, R./Eaker, R. (1998): Professional Learning Communities at Work. Best Practices for Enhancing Student Achievement. Bloomington: National Education Service.

Gräsel, C. (1997): Problemorientiertes Lernen: Strategiewendung und Gestaltungsmöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe.

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, London: Teachers College Press.

Kempfert, G./Rolff, H.-G. (2005): Qualität und Evaluation. Weinheim/Basel: Beltz

Kruse, S./Louis, K.S. & 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./Louis, K.S. (Eds.) (1998): Organizational Learning in Schools. Lisse (NL).

Lortie, D. (1972): Schoolteacher: A sociological analysis. Chicago: University of Chicago Press.

Newmann, F. M. et.al. (1996): Authentic Achievement – Restructuring Schools for Intellectual Quality. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Newmann, F. M. (1994): School-wide Professional Community. In: Issues in restructuring schools, No. 6., S. 1-3.

Rayes, P./Scribner, J.D./Paredes Scribner, A. (Hsrg.) (1999): Lessons from high-performing Hispanic schools: Creating learning communities. New York: Teachers College Press.

Renkl, A. (2002): Lehren und Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.) Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske und Budrich.

Rolff, H.-G. (2001): Professionelle Lerngemeinschaften. Eine wirkungsvolle Synthese von Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Buchen et al. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin. D 6.5.

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 1, S. 14-17.

Louis, K.S./Kruse, S./&Marks, H. M. (1996): Schoolwide Professional Community. In: Newmann, F. M. et al. (Hrsg.): Authentic Achievement. Restructuring Schools for Intellectual Quality. San Francisco.

Morrissey, M.S. (2000): Professional Learning Communities – An Ongoing Exploration. Southwest Educational Development Laboratori. Austin/Texas.

Schön, D.A. (1987): Educating the Reflective Practioner. San Francisco: Jossey-Bass.

Senge, P./Cambron-McCabe, N./Lucas, T./Smith, B./Dutton, J./Kleiner, A. (2000): Schools that learn. London: Nicholas Brealey Publishing.

Senge, P./Kleiner, A./Smith, B./Roberts, C./Ross, R. (1994): Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta.

Sergiovanni, T. (1994): Building community in schools. San Francisco: Jossey-Bass.

Steinert, B./Klieme, E. (2003): Levels of teacher cooperation: A new approach to the evaluation of school development. Paper presented at the international Congress for School Effectiveness and Improvement. Sydney, Australia.

Schweizer, K./Klieme, E. (2005): Kompetenzstufen der Lehrkooperation. Ein empirisches Beispiel für das Latent-Growth-Curve-Modell. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2005, 52. S. 66-79.

Terhart, E. (1995): Lehrerprofessionalität. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.

Wenger, E./Snyder, W. (1988): Communities of practice: The organizational frontier. In: Harvard Business Review 1(78), pp. 139-145.

Dr. Martin Bensen, Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung, Vogelpothsweg 78, 44221 Dortmund

Prof. Dr. Hans-Günter Rolff (em.), Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung, Vogelpothsweg 78, 44221 Dortmund

