

## Von Kollegen lernen: professionelle Lerngemeinschaften

STEPHAN HUBER UND SIGRID HADER-POPP

Einer der Spielfilme, die sich im Unterricht – vor allem im Englischunterricht – regen Einsatzes erfreuen, ist der 1989 gedrehte „Dead Poets Society“ („Der Club der toten Dichter“). So idealistisch überhöht der Protagonist – bekanntlich ein junger Literaturlehrer in einem verknöcherten amerikanischen Internat Ende der 50er-Jahre – auch sein mag, so stellt er doch etwas für Schulen auch in der heutigen Realität durchaus Typisches dar: 1. Unterricht und Erziehung spielt sich so gut wie ausschließlich in einer dyadischen Beziehung zwischen Lehrperson und „Zöglingen“/Edukanden ab. 2. Gelingen oder Misslingen von Lehren und Erziehen sind Erfolg oder Versagen der einzelnen Lehrkraft (oder/und des einzelnen Schülers). 3. Selbst von einer sehr erfolgreichen Lehrkraft (nach welchem Maßstab auch immer gemessen) haben der „Rest“ des Kollegiums und die Schüler im Klassenzimmer nebenan gar nichts. Die Schule insgesamt wird dadurch nicht „besser“, denn Unterrichten ist eine Einzelkämpfertätigkeit. Wirklichen Austausch und nachhaltige Kooperation der Erwachsenen an der Schule gibt es zu wenig. Voneinander lernen beziehungsweise miteinander lernen innerhalb des Kollegiums bleibt dem Zufall oder persönlicher Sympathie überlassen. Ein deutliches Gegenkonzept zu dieser Auffassung von Unterrichten und Erziehen bilden professionelle Lerngemeinschaften. Ihr liegen eine Sicht von schulischem Lehren und Lernen zugrunde, die 1. davon ausgeht, dass Unterrichten so komplexes Handeln ist, dass es nie bloße Routine sein kann, dass also lebenslanges Lernen der Unterrichtenden eine *conditio sine qua non* ist, die 2. betont, dass an jeder Schule ein immenser Fundus an Wissen und Können zur Verfügung steht, der ausgeschöpft werden sollte, dass 3. viele Anforderungen, denen sich Schulen und Lehrkräfte gegenübersehen, einen so starken lokalen und regionalen Bezug haben, dass man sich ihnen ohnehin am besten „vor Ort“ individuell stellt, und dass 4. Lehrkräfte im Diskurs mit ihren Kollegen tatsächlich für sich selbst etwas Positives tun können. Professionelle Lerngemeinschaften im Bereich Schule bilden Netzwerke innerhalb einer Schule, aber auch zwischen verschiedenen Schulen, manche sogar länderübergreifend. Schließlich gibt es Meta-Netzwerke, in denen sich wiederum mehrere Netzwerke zum Austausch zusammenschließen.

### Inhaltsverzeichnis

- 1 **Basiswissen**
  - 1.1 Was ist das Professionelle an professionellen Lerngemeinschaften?
  - 1.2 Welche positiven Effekte und Vorteile bieten professionelle Lerngemeinschaften?
  - 1.3 Welche Arten professioneller Netzwerke gibt es?
  - 1.4 Was sind Voraussetzungen für die Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften innerhalb einer Schule?
  - 1.5 Fazit
- 2 **Weiterführende Literatur**
- 3 **Arbeitshilfen**
  - 3.1 „Lernen auf sechs Ebenen“
  - 3.2 Beispiele für Schulnetzwerke, deren Zielsetzungen und deren Arbeit
  - 3.3 Wie entstehen professionelle Lerngemeinschaften? Was kann die Schulleitung für ihre Initiierung tun?

- 3.4 Welche institutionelle Basis sollten professionelle Lerngemeinschaften (PLGn) an der Schule haben?
- 3.5 Was ist wichtig bei der Zusammenarbeit mehrerer Schulen in einem Netzwerk?
- 3.6 Referenzliste

### 1 Basiswissen

#### 1.1 Was ist das Professionelle an professionellen Lerngemeinschaften?

Professionelle Lerngemeinschaften, das lässt bereits die Bezeichnung erkennen, sind Gruppen von Spezialisten mit Expertise in ihrer Profession und der Notwendigkeit, diese ständig zu aktualisieren und zu erweitern. Ihre systematische Kooperation führt zur Entwicklung von neuem Wissen, das geteilt

und in die Ausübung der Profession eingebracht wird. Das klingt eigentlich wie maßgeschneidert für Lehrerkollegien: Sie bestehen aus Spezialisten für unterschiedliche wissenschaftliche Fächer, die zudem Fachleute für Lernen sind, über unterschiedlich ausgeprägte Expertise in ihrer Profession verfügen und sicher mit der Notwendigkeit konfrontiert sind, diese ständig zu vergrößern und zu vertiefen.

Wenn die internationale Literatur<sup>1</sup> professionelle Lerngemeinschaften an Schulen beschreibt, so ist damit allerdings nicht gemeint, dass Lehrkräfte ab und an Material austauschen, gemeinsam einmal im Schuljahr ein Projekt gestalten, dass sich befreundete Kollegen aushelfen oder einander ihr Leid über einzelne Schüler oder Klassen klagen (so entlastend das ist). Der Terminus geht weit darüber hinaus und verlässt den gewohnten Bereich vertrauter, meist anekdotisch geprägter Lehrerzimmer-Gespräche über ausgewählte Erfahrungen einerseits und bürokratisierter Pflicht-Konferenzen oder angeordneter „Pädagogischer Tage“ andererseits. Er bezeichnet vielmehr auf der Ebene der Personen eine Grundhaltung und auf der Ebene der Schulgemeinschaft eine „Kultur“, in der Kooperation Methode und Ziel zugleich ist. Toole und Seashore Louis (2002) sehen in dem Terminus drei sich ergänzende Aspekte einer fruchtbaren Schulkultur verbunden:

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

## 1.2 Welche positiven Effekte und Vorteile bieten professionelle Lerngemeinschaften?

Arbeiten in professionellen Lerngemeinschaften ist zunächst ganz allgemein eine hervorragende, sehr „erwachsene“ Methode zu lernen, denn das Lernen in solchen Gemeinschaften beziehungsweise Netz-

werken erfüllt die meisten der Ansprüche, die erwachsene Lerner an Lerninhalte und Lernprozesse stellen:

- Erwachsene werden als selbstbestimmte Partner im Lernprozess ernst genommen, als Subjekte, nicht als Objekte in diesem Prozess behandelt. In professionellen Lerngemeinschaften können sie als selbstbestimmte, eigenmotivierte, aktive Gestalter ihres eigenen Lernprozesses fungieren und die Verantwortung für ihr Lernen selbst übernehmen.
- Die Wirklichkeit und die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ihre Bedürfnisse und Probleme bilden den Ausgangs- und Bezugspunkt (mit anderen Worten: Eine weit gehende Teilnehmerorientierung und Erfahrungsorientierung sind gewahrt<sup>2</sup>).
- Es kann so neues Wissen aus vorhandenem Wissen (Vorwissen) entstehen und es wird damit berücksichtigt, dass das Lernen Erwachsener vor allem ein „Anschlusslernen“ ist<sup>3</sup>, dass die Lernpartner in hohem Maß ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen, ihr Wissen und ihr eigenes Selbstverständnis in den Lernprozess mit einbringen.
- Netzwerke beziehungsweise Lerngemeinschaften bieten die Chance eines kommunikativ mediierten Wissenserwerbs – der „Co-Konstruktion von Wissen“<sup>4</sup>.
- Zudem ermöglichen sie, konkrete Erfahrungen mit der Arbeit in Teams zu machen.

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

- auf der Ebene des Kollegiums:
  - eine Reduktion der Isolation von Lehrerinnen und Lehrern,

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

3 *Vgl. Knowles, 1980; Siebert, 1996*

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

- die gemeinsame Übernahme der Verantwortung für das Lernen, die Entwicklung und den Erfolg von Schülerinnen und Schülern,
  - wirkungsvolle Lernprozesse, die guten Unterricht definieren und neues Wissen sowie das Bewusstsein schaffen, eine lehrende und lernende Gemeinschaft zu sein,
  - eine positive Wirkung auf die Bereitschaft zur Fortbildung,
  - eine größere Berufszufriedenheit und eine höhere Motivation, an sinnvollen schulischen Veränderungen mitzuwirken,
- auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler:
    - geringere Schulabgangsraten und weniger Absentismus bei den Schülern,
    - größere Erfolge der Schüler in Mathematik, anderen naturwissenschaftlichen Fächern und beim Lesen,
    - geringere Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen sozialen und familiären Hintergrunds.

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

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

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

sönliche Weiterentwicklung und auch für die Weiterentwicklung einer Organisation.

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

Dabei lösen sich hierarchische Strukturen zumindest partiell auf, indem statt der Diensthierarchien Fachwissen, personale Kompetenzen und Praxiserfahrungen eine Rolle spielen. Schulleitung verändert sich unter diesen Bedingungen in Richtung kooperative Führung, einer breiteren Aufteilung von Führungsverantwortung sowie Führungs- und Leitungsaufgaben über die Schule. Solche Konzepte führen weg von der Vorstellung einer „statischen“ Leitungsaufgabe als Teil einer formalen Rolle und hin zu einer eher dynamischen Sichtweise, die Führung und Steuerungsprozesse eher in ihrer Komplexität und personellen Vernetztheit sieht. Führungshandeln ist eher eine konzertierte Aktion denn das Handeln isolierter Funktionsträger.

### 1.3 Welche Arten professioneller Netzwerke gibt es?

Professionelle Lerngemeinschaften im Bereich der Schule bilden Netzwerke auf verschiedenen Ebenen:

#### Lerngemeinschaften zwischen Lehrern an einer Schule

Auf der Ebene der Einzelschule können sie besonders in Sekundarstufenschulen bewirken, dass der

Aufteilung in Fachbereiche und dem meist sehr ausgeprägten Fokus auf der Vermittlung von Fachwissen in einzelnen Disziplinen eine stärkere pädagogische Ausrichtung zur Seite gestellt wird. Es entsteht dabei eine „auf Unterricht bezogene Gesprächs- und Reflexionskultur“ (Krainz-Dürr, 2000, S. 22) unter den Experten für einzelne Wissensgebiete.

### Netzwerke mit außerschulischen Einrichtungen der Region

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

### Lerngemeinschaften zwischen Lehrern verschiedener Schulen

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



**Arbeitshilfe 81 1501:**  
„Lernen auf sechs Ebenen“



**Arbeitshilfe 81 1502:**  
Beispiele für Schulnetzwerke, deren Zielsetzungen und deren Arbeit

### 1.4 Was sind Voraussetzungen für die Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften innerhalb einer Schule?

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

Für solche innerschulischen strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen zu sorgen, ist Aufgabe der Schulleitung. Darüber hinaus ist Fingerspitzengefühl seitens der Schulleitung angesagt, denn Kooperation kann nicht „verordnet“ werden. Es ist viel komplizierter: Im Unterschied zu beispielsweise chinesischen oder japanischen Schulkulturen, in denen der Einzelne sich ohnehin vorwiegend als Mitglied der Gruppe definiert<sup>5</sup>, wird gemäß der traditionellen westlichen (europäischen und amerikanischen) Sichtweise Teamdenken und -handeln oft fast als Bedrohung der individuellen Freiheit empfunden. Altrichter und Posch (1999) sprechen in diesem Zusammenhang von „Autonomie-Paritäts-Muster“; dabei beziehen sie sich auf Lortie (1975): Der Terminus beschreibt die Annahme, dass alle Lehrenden gleich sind und Einmischung in die Arbeit eines anderen deshalb nicht geduldet wird. Zu gewinnen sind Lehrkräfte allerdings, wenn sie die Gelegenheit haben, Arbeits- und Lerngemeinschaften als etwas wirklich Sinnvolles und als Erleichterung zu erleben. Diese Chance ist am größten, wenn dabei unmittelbar an dem gearbeitet wird, was in der jeweiligen Einzelsituation der Lehrkraft beziehungsweise in der Situation der Lehrkräfte an der jeweiligen Einzelschule „ansteht“, das gelöst und in den Griff bekommen werden muss. Was das jeweils inhaltlich ist, wird verschieden sein. Auch hier ist eine Aufgabe der Schulleitung, solche spezifischen Aufgabenfelder zu analysieren und herauszuarbeiten.

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

Die kommunikative Praxis der Schulleitung, ihre Sensibilität, ihr eigenes Menschenbild, ihre pädagogischen Grundwerte und ihre eigene Kooperations-

<sup>5</sup> Vgl. Paine & Ma, 1993

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

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

Nach den Erfahrungen der Network Learning Group des britischen National College for School Leadership (NCSL) spielt für den Erfolg solcher Netzwerke eine große Rolle, dass sie Wert auf solide Datenerhebungen und -analysen an der eigenen Schule legen<sup>6</sup>: Lehrer werden zu Praktikerforschern/Aktionsforschern, die sich mit Hilfe geeigneter Verfahren einen fundierten Überblick über ihre Schule verschaffen und auf dieser Basis dann begründete Entwicklungsmaßnahmen initiieren, deren Auswirkung und Erfolg sie dann wiederum selbst evaluieren. Freilich benötigen sie dazu Unterstützung, vor allem methodischer Art, damit die Aktionsforschung nicht zur zusätzlichen Belastung wird. Das Modell der Networked Learning Communities des NCSL sieht beispielsweise dafür vielfältige Angebote vor.

 **Arbeitshilfe 81 15 03:**  
**Wie entstehen professionelle Lerngemeinschaften? Was kann die Schulleitung für ihre Initiierung tun?**

 **Arbeitshilfe 81 15 04:**  
**Welche institutionelle Basis sollten professionelle Lerngemeinschaften (PLGn) an der Schule haben?**

 **Arbeitshilfe 81 15 05:**  
**Was ist wichtig bei der Zusammenarbeit mehrerer Schulen in einem Netzwerk?**

<sup>6</sup> „Enquiry“; vgl. Jackson & Leo, 2003

## 1.5 Fazit

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

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

 **Arbeitshilfe 81 15 06:**  
**Referenzliste**

## 2 Weiterführende Literatur

- Hameyer, U./Krainz-Dürr, M. (Hrsg.): Netzwerke. In: journal für schulentwicklung 3/2000. Studienverlag, Innsbruck

In einer Reihe von Einzelbeiträgen wird Netzwerkarbeit in und zwischen Schulen vorgestellt, wobei den Übersichtsbeiträgen kurze Porträts schulischer Netzwerkinitiativen aus verschiedenen Ländern folgen.

- Kempfert, G./Rolf, H.J.: Qualität und Evaluation. Beltz, Weinheim/Basel, 2005

In diesem in der vierten überarbeiteten Auflage erschienenen Arbeitsbuch werden Ideen und konkrete Verfahren zum Qualitätsmanagement an Schulen vorgestellt, die praxisorientiert sind. „Professionellen Lerngemeinschaften“ ist ein Unterkapitel im Abschnitt „Praxisfelder: Alle sind für die Qualität verantwortlich“ gewidmet.

- Rosenbusch, H.: Organisationspädagogik. Wolters Kluwer, München/Neuwied, 2005

Dieses Buch aus der Reihe „Wissen & Praxis Bildungsmanagement“ stellt Ziele, Probleme und Handlungsweisen von pädagogischem Führungspersonal in ein organisationspädagogisches Gesamtkonzept. So können die zahlreichen praktischen Hilfen in einem argumentativ sicheren und durch nationale wie internationale Schulforschung belegten Zusammenhang vermittelt werden. Auf dieser Grundlage behandelt das Buch unter anderem „Professionelle Lerngemeinschaften“ und die „Bildung von Netzwerken – soziales Kapital für Schulen“.

- Veugelers, W./John O’Hair, M.: Network Learning for Educational Change. Open University Press, Maidenhead, 2005

Der Band stellt zunächst vier etablierte Netzwerke vor, die seit Jahren erfolgreich arbeiten. Im zweiten Teil beschreiben drei „junge“ Netzwerke ihre Anfangserfahrungen. Im dritten Teil werden Beispiele von „Netzwerken aus Netzwerken“ beschrieben, und abschließend wird Netzwerkarbeit insgesamt als Methode der Weiterentwicklung von Schulen und Bildungssystemen reflektiert und diskutiert.

### 3 Arbeitshilfen

Folgende Arbeitshilfen finden Sie in unserem Online-Angebot unter [www.praxiswissen-schulleitung.de](http://www.praxiswissen-schulleitung.de) (in Klammern finden Sie die jeweilige Nummer der Arbeitshilfe):

- 3.1 „Lernen auf sechs Ebenen“ (Nr. 81 15 01)
- 3.2 Beispiele für Schulnetzwerke, deren Zielsetzungen und deren Arbeit (Nr. 81 15 02)
- 3.3 Wie entstehen professionelle Lerngemeinschaften? Was kann die Schulleitung für ihre Initiierung tun? (Nr. 81 15 03) → *abgedruckt*
- 3.4 Welche institutionelle Basis sollten professionelle Lerngemeinschaften (PLGn) an der Schule haben? (Nr. 81 15 04) → *abgedruckt*
- 3.5 Was ist wichtig bei der Zusammenarbeit mehrerer Schulen in einem Netzwerk? (Nr. 81 15 05)
- 3.6 Referenzliste (Nr. 81 15 06)

*Prof. Dr. Stephan G. Huber,  
Juniorprofessor für Bildungsmanagement,  
Leiter der Forschungsgruppe „Bedingungen schulischer  
Lernprozesse und deren Förderung“,  
Zentrum für Lehr-, Lern- und Bildungsforschung,  
Universität Erfurt*

*Sigrid Hader-Popp,  
Lehrerin und Staatliche Schulpsychologin,  
Gymnasium Herzogenaurach*



**Arbeitshilfe 81 15 03: Wie entstehen Professionelle Lerngemeinschaften? Was kann die Schulleitung für ihre Initiierung tun?**

Stephan Huber/Sigrid Hader-Popp, *Von Kollegen lernen: professionelle Lerngemeinschaften*, 81.15

**Wie entstehen Professionelle Lerngemeinschaften?  
Was kann die Schulleitung für ihre Initiierung tun?**

Professionelle Lerngemeinschaften (PLGn) entstehen in der Regel an Schulen nicht von allein, sie müssen initiiert werden, entweder – wohl der günstigste Fall – aus dem Kollegium heraus oder auf Anregung der Schulleitung.

Anlässe für die Schulleitung, PLGn im Kollegium zu initiieren, könnten unter anderem sein:

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

**Worauf sollte Schulleitung achten?**

Schulleitung ist verantwortlich für eine günstige Gestaltung der Rahmenbedingungen; sie leistet den PLGn organisatorisch und symbolisch Unterstützung:

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

*Quelle und Literaturempfehlung zur Arbeitshilfe: Kempfert, G./Rolf, H. J.: Qualität und Evaluation. Weinheim und Basel, Beltz, 2005 (besonders S. 87 ff.)*



### Arbeitshilfe 81 15 04: Welche institutionelle Basis sollten professionelle Lerngemeinschaften (PLGn) an der Schule haben?

Stephan Huber/Sigrid Hader-Popp, *Von Kollegen lernen: professionelle Lerngemeinschaften*, 81.15

## Welche institutionelle Basis sollten professionelle Lerngemeinschaften (PLGn) an der Schule haben?

Empfohlen wird zum Beispiel von Kempfert und Rolff (2005, S. 84 ff.), zunächst die Zielgruppen für die Arbeit in PLGn zu suchen beziehungsweise die vorhandenen innerschulischen Arbeitsstrukturen zu klären. Infrage kommen hier vor allem

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

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

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

### Was kann die Schulleitung für eine gute institutionelle Basis der PLG-Arbeit tun?

Schulleitung ist verantwortlich für eine günstige Gestaltung der Rahmenbedingungen; sie leistet den PLGn organisatorisch und symbolisch Unterstützung:

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

Quelle und Literaturempfehlung zur Arbeitshilfe: Kempfert, G./Rolff, H. J.: *Qualität und Evaluation*. Weinheim und Basel, Beltz, 2005