

Kollegien als professionelle Lerngemeinschaften

Anton Strittmatter

Kollegien - die Gemeinschaften der Lehrenden und Leitenden einer Schule - waren schon immer auch Lerngemeinschaften. Etwa wenn man an die Anpassungsleistungen denkt, welche Neulingen im Lehrerzimmer abverlangt werden, oder an das gegenseitige Abkupfern von Unterrichtsideen bzw. -materialien. So weit so trivial für jede Art von Arbeitsplätzen. Nicht trivial ist hingegen die Frage, was den Anspruch auf Professionalität einer schulischen Lerngemeinschaft begründet und woran zu erkennen ist, ob da jeweils eine eher triviale oder aber eine professionelle Ausprägung von Lerngemeinschaft am Werk ist.

Wir nennen deshalb zunächst die drei starken Motive für die Ausgestaltung einer professionellen Art kollegialen Lernens: das Produktivitätsmotiv, den berufsethischen Imperativ und schliesslich den Zugang des Sich-was-Gutes-tun. In diesem Begründungsrahmen der Wozu-Frage liegt dann schon recht nahe, welches denn die Merkmale einer das Attribut „professionell“ verdienenden Lerngemeinschaft sind. Die sieben Merkmale, die vorgestellt und illustriert werden, können als Diagnosehilfe für Kollegien dienen. Diese werden feststellen, dass sie in Bezug auf einzelne Merkmalen bereits einen guten Standard erreicht haben, und in anderen noch Entwicklungsbedarf orten.

Eine Frage der individuellen und betrieblichen Produktivität

Lehrerinnen und Lehrer sind „Fachleute für das Lernen“. Auch für ihr eigenes. So postuliert es seit 1992 das Berufsleitbild des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH). Dahinter stehen zweierlei Annahmen. Die erste lautet: Schulen gehören zur Sorte der „wissensbasierten Betriebe“, schöpfen ihre Produktivität also zu einem überwiegenden Teil aus dem anspruchsvollen Wissen ihres Personals. Dazu gehören das Sachwissen zu den zu unterrichtenden Themen, lernpsychologisches Wissen, das fachdidaktische Wissen, welches Sachwissen, normative Erwägungen und Lernpsychologie zu einem guten Fachunterricht verbinden lässt, Wissen um das Funktionieren und die Entwicklungsbedingungen des sozialen Systems Schule, Wissen um die Herkunftswelten der Schülerinnen und Schüler etc. Entsprechend erfordern auch die immer wieder fälligen Anpassungen an veränderte Aufträge bzw. an veränderte Rahmenbedingungen (zum Beispiel neuartige Klientel, Ressourcenbeschränkung etc.) in erster Linie ein lernendes Mit- und Vorausgehen, ein Reorganisieren (Reframing) des bestehenden und den Erwerb neuen Wissens.

Hinzu kommt - und das ist eine Besonderheit der Betriebsart Schule - die nahe liegende Annahme, dass wer als Beruf und gegen gutes Geld das Veranlassen von Lernen betreibt, ein entsprechend professionelles Verhältnis zum eigenen Lernen bzw. zum Lernen als Berufsgemeinschaft leben sollte. Sonst hätte das ganze Unternehmen ein Glaubwürdigkeitsproblem: Wie können Lehrpersonen bei Lernenden wirksam Lernen induzieren, wenn sie selbst ein schiefes Verhältnis zu ihrem eigenen Lernen haben? Es ist denn auch eine immer wieder bestätigte

Erfahrung, dass gut erlebte und reflektierte Lernsettings in der Grundausbildung oder in der Weiterbildung auch Nachahmung in der eigenen Unterrichtsführung bzw. in der Gestaltung von Problemlöseprozessen im Kollegium finden können.

Eine Frage der Berufsethik

Jenseits dieser Produktivitätslogik steht das Tun und Lassen des Schulpersonals in einer ethischen Verpflichtung: Die lehrenden und Schulen dirigierenden Berufsleute haben es in der Regel mit einer abhängigen Klientel zu tun. In der Pflichtschulzeit besteht monopolistischer Konsumzwang, aber auch auf anschliessenden Stufen herrscht ein Abhängigkeitsverhältnis, beispielsweise in Folge der Zensurengebungs- und Versetzungsmacht der Lehrpersonen ihren Schülerinnen und Schülern bzw. Studierenden gegenüber. (Analoges liesse sich bezüglich des Abhängigkeitsgefälles zwischen Schulleitung und Lehrpersonal sagen.) Diese Art Zwangsbeziehung schafft die ethische Verpflichtung auf „gutes Wissen“. In unserer aufgeklärten Zivilisation knüpft sich die Erlaubnis zur Machtausübung unter anderem an die Verpflichtung, im Rahmen von sozial anerkannten Wissensbeständen („lege artis“) zu handeln. Zugespitzt gesagt: Abhängigen gegenüber darf nicht mit irgendwelchen beliebigen Privattheorien, Schnapsideen und Gassenweisheiten gehandelt werden; vielmehr muss sich das (hier: pädagogische, fachdidaktische) Handeln auf wissenschaftliche Qualität in einem weiteren Sinne berufen können. Das hatte Johann Friedrich Herbart schon um 1800 herum vor Augen, als er den vielzitierten, maliziösen Satz von der Erfahrung des alten Schulmeisters prägte, welche vielleicht doch nur „die Erfahrung seines dreissigjährigen Schlendrians“ sei.

Sehr viele Lehrende und Leitende dürften diese verantwortungsethische Verpflichtung auf „gutes Wissen“ intuitiv spüren und praktizieren. Als deklarierten Standard und entsprechend als Erlaubnis für kritische Anfragen im Rahmen der kollegialen Feedbackkultur (z.B. „Woher nimmst du deine Gewissheit für deine spezielle Art der Aufsatzkorrektur?“) trifft man diesen Anspruch eher selten an. Das Problem dahinter ist ein zweifaches: Einerseits ist generell ein Defizit bezüglich ethischer Grundbildung und insbesondere bezüglich berufsethischer Themen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu beklagen. Und andererseits gilt es zu berücksichtigen, dass die meisten Lehr- und Schulleitungspersonen unter enormem täglichen Handlungsdruck in ungünstigen Gelingensbedingungen stehen. Ethische Reflexion erscheint so eher als Luxus und überdies als wenig gesundheitsförderlich, weil sie die ohnehin schon leidend empfundene Diskrepanz zwischen Anspruch und Vermögen nur noch grösser machen würde.

Fazit: Der Anspruch auf Professionalität von beruflichen Lerngemeinschaften erfordert zwingend eine berufsethische Begründung. Es wird jedoch wohl noch Jahre oder Jahrzehnte brauchen, um mittels Aus- und Weiterbildung sowie durch eine Verbesserung der Wirksamkeitsbedingungen von Schulehalten diesem ethischen Imperativ wirklich den gebührenden Platz zu verschaffen.

Eine Frage der Selbstsorge

Zu diesen beiden Motiven der betrieblichen Notwendigkeit und der beziehungsethischen Verpflichtung kommt ein Stück Eigennutz hinzu: Berufliche Lerngemeinschaften bieten eine Reihe von Stützfunktionen. Der Austausch von Wissen, von Erfahrungen hebt die berufliche Isolation auf, lässt erlebte berufliche Realität mit anderen teilen, bietet Anregung und Herausforderung sowie den ökonomischen, entlastenden Profit, nicht alles ständig selbst erfinden und beschaffen zu müssen. Die synergetische Kooperation, gepaart mit dem Erlebnis des sozialen Getragenseins (Wir-Gefühl und Normensicherheit), wird denn auch

häufig als wichtiges Element beruflicher Gesunderhaltung genannt. Wie einleitend schon erwähnt, fügt sich das Motiv der Selbstsorge sehr gut mit dem Motiv der Produktivität zusammen, was etwa im Kohärenz-Modell von Aaron Antonovsky schön zum Ausdruck kommt, welches für die berufliche Gesunderhaltung ein stimmiges Zusammenspiel von

- guter Sinnggebung,
- Verstehen (Wissen und Reflexion über das, was man beruflich tut und was um einen herum geschieht) sowie
- gut gestützter Selbstwirksamkeits- bzw. Kontroll-Überzeugung postuliert.

Nun bietet aber nicht jede Form von kollegialer Zusammenarbeit einen nachhaltigen, professionell stärkenden Unterstützungseffekt. Billiger Trost („Das ist mir früher auch passiert; das legt sich wieder.“), gemeinsames Baden in Feindbildern („Bei solchen egoistischen Eltern und in dieser Konsumgesellschaft kann ja wenig Gescheites herauskommen.“) oder Rat-Schläge der gröberen Art („Du musst denen eben mal den Tarif durchgeben.“) schaffen bestenfalls kurzfristige Erleichterung; professionelle Stärkung und nachhaltige Problemlösungen oder Copingstrategien liefert das alles nicht.

Pines, Aronson und Kafry (in „Ausgebrannt“, dem Klassiker der Burnout-Literatur) nennen Unterstützungsfunktionen, welche in ihrem Zusammenspiel stärkende Wirkungen erzielen können (zitiert in einer Bearbeitung von Martin Riesen für die Schulleitungs-Ausbildung an der Akademie für Erwachsenenbildung in Luzern):

- **Zuhören:** Wir brauchen Menschen, die uns zuhören können - annehmend, ermutigend, mitfühlend, ohne Ratschläge zu erteilen.
- **Fachliche Anerkennung:** Sie ist besonders wirksam, wenn sie von kompetenten, ihrerseits fachlich anerkannten Personen kommt (von Kollegen/Kolleginnen, Vorgesetzten usw.).
- **Fachliche Herausforderung:** Damit wir nicht stagnieren, brauchen wir Herausforderungen durch andere. Kritische Menschen, die uns herausfordern, sind deshalb wichtig, um sich fachlich weiterzuentwickeln.
- **Emotionale Bestätigung:** Wir brauchen Menschen, denen wir als Menschen, so wie wir sind, wichtig sind und bei denen wir spüren, dass sie verlässlich zu uns halten und dass wir unsere Gefühle vor ihnen nicht verstecken müssen.
- **Emotionale Herausforderung:** Wir brauchen Menschen, die uns kritisch mit unserem Sosein konfrontieren. Sie sind für unser Wachstum förderlich, weil sie sich mit uns auseinandersetzen.
- **Teilen gemeinsamer sozialen Realitäten:** Wir brauchen Menschen, die ähnliche Lebenssituationen, Erfahrungen und Prioritäten mit uns teilen, die aus ihrem Lebenszusammenhang heraus für uns glaubwürdig Rat anbieten können.

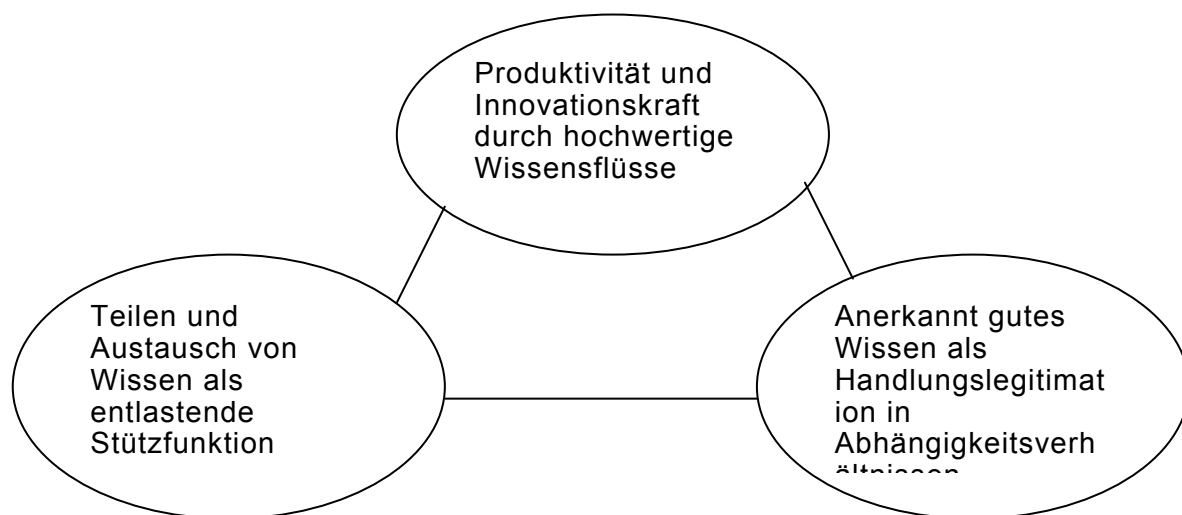


Abbildung: Das Interessendreieck für professionelle Lerngemeinschaften

Achtung Banalität: Jede berufliche Gemeinschaft ist eine Lerngemeinschaft!

Was Herbart für das Individuum als ernüchternde Möglichkeit denunziert, gilt natürlich auch für den sozialen Austausch in Kollegien. Nicht jedes Lernen voneinander, nicht jeder Austausch unter Berufsleuten erreicht ein Niveau, welches das Prädikat „professionell“ verdient. Spätestens seit den frühen Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts (etwa im Gefolge der Konstanzer Untersuchungen zur Veränderung von Einstellungen bei Junglehrern in der Berufseintrittsphase) ist die „Lehrerzimmer-Sozialisation“ ein Thema: Neu in ein Kollegium eintretenden Lehrerinnen und Lehrern werden rasch die „Normen des Hauses“ beigebracht. Es herrscht ein hoher Anpassungsdruck bezüglich der vorherrschenden Wertvorstellungen und Verhaltensregeln bzw. der diese stützenden „Theorien“. Der Wissensfluss ist dann nicht wirklich ein offener Austausch, sondern dient der Herrschaftssicherung des lokalen Establishments. Wenn dann noch das Autonomie-Paritäts-Muster (Dan Lortie) als uniformisierendes und den Kernbereich Unterrichtsführung gegen Diskussionen abschottendes Moment hinzukommt, kann kaum mehr von einer Lerngemeinschaft gesprochen werden, welche mehr als die zu sozialisierende Novizengruppe meint. Was unter solchen Umständen als Produkt von kollegialen Beratungs- und Entwicklungs- bzw. Problemlösesettings resultiert, kann in einer glücklichen personellen Konstellation durchaus gute professionelle Qualität aufweisen; es gibt aber in dieser Kultur auch keinerlei Sicherungen gegen die Herbart'sche Eventualität, dass nämlich wenig hilfreiche Banalitäten oder gar schlechte Ergebnisse mit hohem pädagogischem bzw. menschlichem Schadenpotential resultieren.

Diese Art Schulen werden seltener. Dazu mögen die verbesserte Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, die tendenzielle Verjüngung vieler Kollegien und nicht zuletzt die neuen Schulleitungen beigetragen haben. An diesen neuen Schulen herrscht eine offene, wechselseitige und an fachlichen Standards orientierte Lernkultur und werden bei Bedarf auch externe Unterstützungssysteme beigezogen. Es ist mittlerweile eine breit anerkannte Aufgabe der Schulleitung geworden, solche qualitätsvollen Wissensflüsse zu moderieren (siehe „journal für schulentwicklung“, Heft 1/2001 zum Thema „Wissensmanagement“ und Heft 3/2003

zum Thema „Unterstützungssysteme“ oder Leitfaden „Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe von Ender/Strittmatter).

Was *professionelle* Lerngemeinschaften ausmacht

Das Attribut der Professionalität erfordert Gütekriterien. Bensen und Rolff nennen fünf Merkmale professioneller Lerngemeinschaften: geteilte Werte und Ziele; Kooperation; gemeinsamer Fokus auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler; De-Privatisierung des Unterrichtshandelns; reflexiver Dialog. Bezieht man allerdings berufssoziologische Konzepte von Professionalität (Unterscheidung von „Professionen“ und „gewöhnlichen Berufen“, beispielsweise bei Schwänke) mit ein, ergibt sich zwar kein Widerspruch zum Katalog von Bensen und Rolff, hingegen eine Differenzierung bzw. eine Erweiterung um einige Ansprüche, die auch für den Kontext Schule eine Rolle spielen:

1. Auftragsbezogen lernen

Sowohl die individuellen wie auch die kollektiven Lernbewegungen orientieren sich immer wieder am Kernauftrag, an der Erfüllung des Lehrplans, am Auftrag der Schulentwicklung und an Kriterien guter Unterrichtsführung bzw. wirksamer Förderung der Schülerinnen und Schüler. Man betreibt eine entsprechend zielgerichtete, ausformulierte Weiterbildungs-Politik sowohl auf der Ebene der individuellen Laufbahnplanung wie auch im Rahmen des Schulprogramms/der Schulentwicklungsplanung. Dieser Anspruch beinhaltet das Merkmal „gemeinsamer Fokus auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler“ bei Bensen und Rolff und wohl auch ein Stück weit den Anspruch „geteilte Werte und Ziele“. Wir halten hier eine Erweiterung des Auftragsverständnisses (z.B. um die Schulentwicklung) ebenso für geboten wie die Klarstellung, dass „geteilte Ziele und Werte“ nicht beliebig als Konsens von zufällig versammelten Lehrpersonen, sondern eben auftragsbezogen zu legitimieren sind - beispielsweise als Hervorheben besonderer Tüchtigkeitsansprüche der lokalen Schule im Rahmen (!) des Lehrplans. An solchen Schulen hat zwar das „Lust-und-Laune-Prinzip“ bezüglich individueller und gemeinsamer Lernbewegungen durchaus seinen Platz, hält sich jedoch in Grenzen. Lernbewegungen orientieren sich vorwiegend im Rahmen eines geschärften gemeinsamen Auftragsverständnisses und eines kritische Rückfragen zulassenden Dialogs über Prioritäten der Nutzung von Lerngefässen.

2. Suchbewegungen Richtung „state of the art“

Bei der Bearbeitung von Themen wird reflexartig die Frage gestellt: „Gibt es hierzu anerkannte Standards, anerkanntes Expertenwissen in der Profession bzw. im wissenschaftliche Diskurs? Haben andere auch schon darüber nachgedacht und Ergebnisse veröffentlicht (und so der Kritik zugänglich gemacht)?“ Dabei muss allerdings gewürdigt werden, dass es in der Branche Pädagogik noch unvergleichlich weniger zu breit anerkannten Kunstregeln gekommen ist, als dies etwa in der Medizin, im Ingenieurwesen oder in der Jurisprudenz der Fall ist. Entscheidend ist denn hier auch mehr die beschriebene Suchhaltung als der zu vielen Themen unfruchtbare Versuch, „state of the art“ inhaltlich zu definieren. Ein schönes Beispiel dafür ist die seit geraumer Zeit laufende Aktion „Quartalbuch“ des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrerverbands (www.lebe.ch). Den Kollegien wird in der Verbandszeitschrift „Berner Schule“ vierteljährlich ein Buch - meist (aber bewusst nicht immer) ein schulpädagogisches Sachbuch zur gemeinsamen Lektüre und Diskussion empfohlen. Andere praktische Möglichkeiten sind: Die Bezeichnung von Hüte-Rollen für Sachthemen im Kollegium. Ein Kollege/eine Kollegin wird

ermuntert, Zeitschriftenartikel, Sachbücher oder Veranstaltungen zum Thema „Sprachförderung bei Migrant*innenkindern“ zu verfolgen und schulhausintern als Hüterin bzw. als Informationsquelle für „state of the art“ in diesem Sachbereich gute Dienste zu leisten. Oder - als Kleinform - ein ständiger Tagesordnungspunkt „Aufgelesen“ bei Konferenzen, wo Kurzinformationen über Gelesenes oder sonst wie Aufgelesenes ausgetauscht werden. Oder man lädt direkt einen Experten bzw. eine Expertin aus der Fachpersonen-Szene zur Frage „Was weiss man heute über die qualitätsvolle Anlage von Lernkontrollen?“ ein, wenn diese Frage - spontan oder als Konsequenz aus dem Schulprogramm - als Thema auf den Tisch kommt.

3. Entwicklung und Verwendung einer Fachsprache

Professionen entwickeln eine Fachsprache. Manchmal als Imponiergehabe zur Abgrenzung gegen andere (Konkurrenz-)Gruppen. Im guten - und erwünschten - Falle zur Verbesserung der Kommunikation: Definierte Begriffe sichern schnelle und eindeutige Verständigung; neue Konzepte und Begriffe müssen fachliche Anerkennungsverfahren überstehen, um Eingang in die Alltagskommunikation zu finden (Schutz vor ungeprüften Modeideen und vor sprachlicher Machtausübung durch Einzelne); neu Gelerntes kann in bestehende Verständigungskonzepte integriert werden oder führt zu deren Veränderung, und zwar so, dass alle Beteiligten daran teilhaben. Das Fehlen einer anerkannten Fachsprache ist und bleibt ein Handicap für professionelle Lerngemeinschaften in der Branche Pädagogik. Immerhin, so zeigt die Erfahrung, können diesbezüglich zumindest auf lokaler Ebene (in Schulteams) rasche Fortschritte erzielt werden, wenn man den Sinn einer gewissen Sprachdisziplin mal erkannt und bejaht hat. Es mag einleuchten, dass dieses Postulat eng mit dem vorhergehend genannten der Suche nach „state of the art“ verknüpft ist.

4. Reflektiertes Erfahrungswissen schaffen

Was Bonsen und Rolff als „reflexiven Dialog“ oder Ansätze rund um das Konzept der „Reflective Practicies“ (Donald Schön u.a.) postulieren, kann als Antwort auf das von Herbart beschriebene Problem des quasi-autistischen Schlendrians gelten. Anstrengungen zur Qualitätssicherung in der Verarbeitung von Erfahrungen zu legitimem Handlungswissen sind etwa: Der Vergleich des persönlichen mit dem Erfahrungswissen von Peers und anderen Expertinnen und Experten. Oder das systematische (!) Aufstellen von Spiegeln um die eigene Praxis herum - Feedback der Lernenden, der Peers, von Eltern oder von die Schulklassen abnehmenden Stufen. Eine solchermassen gespiegelte Praxis und sich durch eine Kultur des dichten und hochwertigen Feedbacks ständig „eichende“ Selbstwahrnehmung darf Vertrauen beanspruchen.

Insofern ist die Forderung nach Reflexivität nicht vom Postulat der Etablierung von Feedback zu trennen. Nun zeigen jedoch die vorhandenen Erfahrungen mit der Professionalisierung der Feedbackkultur (systematisch, zeitlich dicht, fachlich hochwertig, zumutend und hilfreich angelegt), dass sich „Spiegel aufstellen“ leichter hinsagen als dann praktisch umsetzen lässt. An manchen Schulen ist ein Kulturwandel erforderlich, der vor allem die Beziehungsqualität unter den Lehrpersonen und zwischen diesen und der Schulleitung betrifft: Feedback kommt vom Englischen „to feed“, soll also was Nährendes bieten. Es gibt allerdings auch den Ausdruck „feedback“, was „Patronengürtel“ bedeutet und auf das Verletzungspotential von Feedback hinweisen mag (könnte dann mit „Rückenschüsse“ übersetzt werden). Reflexivität bzw. Feedback brauchen ein sehr intaktes Vertrauen, geklärte, berechenbare Regeln des Umgangs mit kritischen Wahrnehmungen, eine saubere Trennung von formativen Impulsen und summativ-

dienstlichen Beurteilungen sowie eine tragfähige, wohlwollend-unterstützende Umgebung, welche das Wagnis unschöner Bilder beim Blick in den Spiegel wagen lässt.

5. Eigenerfahrung und externes Expertenwissen gleichermassen würdigen

Die dergestalt validierte Eigenerfahrung wird ergänzt durch den Beizug von externem Expertenwissen. Solches Expertenwissen wird so nicht aus einem Status der Inferiorität des eigenen, reflektierten Erfahrungswissens heraus gesucht (oder eben gemieden), sondern als gewissermassen partnerschaftliche Ergänzung angenommen. Im Expertenstatus können dabei anerkannte Spezialistinnen und Spezialisten für bestimmte Themen an der eigenen Schule wie auch schulexterne Fachleute beansprucht werden.

Auch hierzu ist vielerorts ein Kulturwandel angesagt. Die Professionalisierung etwa bei den Ärzten hat dazu geführt, dass heute schneller und ohne Gesichtsverlust ein Arzt oder ein Ärztin Grenzen zugeben und den Patienten gegenüber deklarieren kann: „Das muss ich noch genauer studieren, mich noch in der Fachliteratur umsehen.“ oder „Ich werde mich, bevor wir weiterfahren, mit einer Spezialistin beraten, die mehr über diese Krankheit weiss.“ sind Sätze, die heute erlaubter sind als noch vor wenigen Jahren. Professionelle tun das und können sich das leisten. Dilettanten meinen, alles selbst wissen zu müssen oder an Autorität zu verlieren, wenn sie eine Schlaufe bei Fachpersonen einlegen.

6. Kultur des neugierigen Lernens voneinander und füreinander

Es herrscht eine Kultur der Neugier auf das Wissen anderer Kolleginnen und Kollegen und gleichzeitig eine Kultur der Freigiebigkeit, des zur Verfügungstellens des eigenen Wissens. Individuelle Weiterbildungserfahrung wird selbstverständlich den anderen zur Verfügung gestellt, ebenso erarbeitetes Unterrichtsmaterial. Dabei wird auf eine gute Balance von Geben und Nehmen geachtet, und ist es erlaubt, bei Einseitigkeiten Kolleginnen und Kollegen darauf anzusprechen. Es gibt Kooperationsstrukturen (Sitzungen von Stufenteams, Konferenzen etc.) fest reservierte Zeitgefässe für Austauschbörsen über Materialien, Entdeckungen, Gelesenes, neues Wissen aus Weiterbildungen. Und einige Spielregeln für den Umgang mit Angeboten, Regeln für Feedback, Wertschätzung, Vertrauliches und Handhabung von Irritationen.

Dieser Anspruch hat - ebenso wie die oben postulierte Feedbackkultur zwecks Validierung der Berufserfahrung - mit dem Merkmal „De-Privatisierung des Unterrichtshandelns“ bei Bonsen und Rolff zu tun. Angesichts der beobachtbaren problematischen Zugriffskonzepte etwa im Zusammenhang mit neuen Schulaufsichts- oder Leistungslohn-Ansätzen scheint der Begriff der De-Privatisierung allerdings nicht ungefährlich. Es gibt wohl bei jedem guten Lehrer, bei jeder guten Lehrerin ein Element des Privaten, das schützenswert und auch nur bedingt kommunizierbar ist. Deshalb bedarf es einer sorgfältigen Klärung der Frage, welche Art von gegen Kritik immunisierender Abschottung heute nicht mehr toleriert werden darf, und wieweit der Respekt vor der privaten Lehrkunst-Mischung der Lehrperson weiterhin geboten (und qualitätssichernd) ist. Mit unserem Ansatz der Neugier, des Anteil nehmenden, forschenden Lernens von- und füreinander wird - so glauben wir - das Problem durch einen Interessenspunkt ausserhalb der Dichotomie „privat versus öffentlich“ weitgehend aufgehoben.

7. Die Ressourcen einfordern und gut verwalten

In einer professionellen Kultur geschieht solches „Wissensmanagement“ nicht als karitativer Akt, als Freizeitbetätigung, als altruistische Opfererbringung. Vielmehr

ist Professionellen klar, dass solche Wissensflüsse zeitliche und personelle Ressourcen erfordern (in Form von anrechenbaren Arbeitszeitanteilen, von reservierten Zeitgefässen und von Moderationskapazität). Professionelle fordern deshalb diese Ressourcen selbstbewusst und betriebsbewusst ein, denn es handelt sich, wie oben nachgewiesen, auch um eine betriebliche Notwendigkeit. Professionelle legen über die Ressourcen-Verwendung Rechenschaft ab. Und sie treten bei fehlenden Ressourcen weder in die informelle Verweigerung noch in die karitative Selbstausbeutung, sondern in professionelle Verhandlungen über die Nachbesserung oder aber über die offizielle Reduktion des Leistungsauftrags bzw. der Qualitätsansprüche.

Virtuelle Lerngemeinschaften

Analoge Überlegungen gelten für die neueren Möglichkeiten, in der Art von moderierten, internetbasierten Beratungsplattformen ortsunabhängige Lerngemeinschaften anzubieten. Bezüglich der erwähnten Qualitätsproblematik - der virtuelle Schlendrian ist nicht besser als der von Angesicht zu Angesicht - dürfte hier die doch die grössere Masse der Teilnehmer gewisse kritische Sicherheiten bieten, vor allem wenn zudem die aktive Teilnahme eines Pools von Expertinnen und Experten gesichert ist, welche sich in fachliche Diskussionen bzw. Beratungsprozesse einmischen und so (beratungs-)fachliche Standards setzen. Ein gutes Beispiel hierzu: www.lehrerforum-vbe.de

Professionelle Lerngemeinschaft lernen und anleiten

Ein letzter Gedanke gilt der Frage, wo und wie sich denn Einstellungen und Verhaltensweisen lernen lassen, welche die Bildung und den Unterhalt professioneller Lerngemeinschaften nahe legen und kompetent realisieren lassen. Die Grundausbildung der Lehrpersonen müsste einerseits ein Bewusstsein von Professionalität schaffen und andererseits bereits 1:1 Erfahrungen bezüglich der Leistungsfähigkeit professioneller Lerngemeinschaften bieten. Ein Transfer aus der Studiums-Kultur in die Lehrerzimmer-Alltagskultur dürfte dennoch nicht selbstverständlich sein.

Deshalb kommt der Moderation solcher Lerngemeinschaften als Schulleitungsaufgabe (die nicht persönlich von vom Schulleiter/von der Schulleiterin besorgt, sondern auch von befähigten Lehrpersonen im Mandat versehen werden kann), eine sehr wichtige Rolle zu.

Und schliesslich könnten vermehrt im Rahmen der Weiterbildung innerhalb und ausserhalb der eigenen Schule solche Formen der Wissensproduktion angeboten werden.

Wichtig ist: Beide Seiten - die Lehrerbildung als modellhaftes Feld des Einübens und die Team- bzw. Kollegiumsentwicklung an den Schulen - müssen ihren Teil leisten. Die Verantwortung für das Gelingen professioneller Lerngemeinschaften an den Schulen kann nicht auf den diesbezüglich besser ausgebildeten „Novizen“ lasten. Diese riskieren sonst, vom „Immunsystem“ des Kollegiums rasch „unschädlich“ gemacht zu werden. Hier muss die Moderation der kollegialen Lernkultur durch die Schulleitung ihren Teil tun. Und andererseits würden Versuche zur Professionalisierung vor Ort wesentlich erleichtert, wenn der Nachwuchs aus den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen schon entsprechend sensibilisiert und trainiert ankommt.

Erwähnte Literatur:

Antonovsky, A.: Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. dgvt-Verlag: Tübingen 1997.

Bonsen, M./Rolff, H.-G.: Professionelle Lerngemeinschaften als Mittler zwischen Schulentwicklung und Lehrerprofessionalität. Beitrag am Internat. Kongress „Bildung über die Lebenszeit“ vom 21.-24.3.2004 an der Universität Zürich.
Download: www.paed-kongress04.unizh.ch/programm/arbeitsgruppen_mo.html

Ender, B./Strittmatter, A.: Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe. StudienVerlag: Innsbruck 2001.

Herbart, J. F.: Vorlesung über Pädagogik (1802). In: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Franz Hofmann unter Mitarbeit von Berthold Ebert. Volk und Wissen Volkseigener Verlag: Berlin, 1976, 383-392.

LCH-Berufsleitbild. Download: www.lch.ch/docs/portrait/LCH_Berufsleitbild.pdf

Lortie, D. C.: Schoolteacher. University of Chicago Press: Chicago 1975.

Pines, A.M./Aronson, E./Kafry, D.: Ausgebrannt. Klett: Stuttgart 1993.

Schön, D.A.: The Reflective Practitioner. Temple Smith: London 1983.

Schwänke Ulf: Der Beruf des Lehrers. Juventa: Weinheim 1988.

Professionelle Lerngemeinschaften im engeren Sinne.

Drei Impulse zur Schärfung des Begriffes als Kommentar zum Beitrag von Anton Strittmatter

Vor gut 25 Jahren führte Pines u.a. den Begriff „Soziales Stützsystem“ zur Burnout-Prophylaxe ein. Heute wird der Begriff „Professionelle Lerngemeinschaft“ verwendet, der zum vorgenannten Konzept mindestens Schnittmengen in den Bedeutungskernen aufweist. Es kommt für den Nutzen eines neuen Begriffes sehr darauf an, ihn präzise zu fassen und ihn von ähnlichen Begriffen abzuheben. Nur so können Kolleg/-innen vor Ort entscheiden, das damit Gemeinte ins Werk zu setzen bzw. sich davon abzugrenzen. Im Dienste der Präzisierung formuliere ich nun drei Thesen als Replik auf den wichtigen Beitrag von Anton Strittmatter.

- a) **Es ist m. E. ungünstig ganze Kollegien als PLGs zu bezeichnen!** Wer die Ausführungen zu den sieben Merkmalen von PLGs ernst nimmt, dem ist klar, dass ein Kollegium eine PLG sein sollte aber wegen der Heterogenität seiner Mitglieder nicht ernsthaft sein kann. Gerade mit Blick auf die Organisationsentwicklung von Kollegien in Richtung auf PLGs sollte m. E. eine **enge Begriffsauffassung** bevorzugt werden. Im engeren Sinne besteht eine PLG nach meiner Auffassung aus 2 bis 10 Personen mit klarer Identifikation zu gemeinsamen Zielsetzungen und erhöhter regelmäßiger Interaktion. Die Teilnehmerinnen einer PLG sollten auf jeden Fall wissen, dass und wann sie in dieser Rolle tätig sind. Sie sollten die Möglichkeit haben, durch bewusste Entscheidungen dazu zu stoßen bzw. sich von dieser Gruppe abzugrenzen. Die Mitglieder einer PLG im engeren Sinne arbeiten **zielexplizit** und **nebenwirkungsbewusst** miteinander. **Zielexplizit** aus zwei Gründen: Erstens geben sie sich explizite Ziele für definierte Zeiträume, damit sie den Erfolg ihrer Arbeit laufend kontrollieren und die Methoden gegebenenfalls modifizieren können. Zweitens explizieren sie ihre Ziele vor einer größeren Gemeinschaft. Nur so ist gesichert, dass die Auswahl der Ziele als Untermenge vieler dringlicher Anliegen immer wieder legitimiert werden muss und nicht als selbstverständlich undiskutiert bleibt. Das Merkmal **nebenwirkungsbewusst** bezieht sich auf die professionelle Verpflichtung, die faktischen Wirkungen aller Aktivitäten zu reflektieren. Schließlich ist die Gefahr von „Glaubenskriegen“ etwa um die gelebte Berufsethik nicht von der Hand zu weisen. D.h. , eine PLG sollte auch ihre Außenwirkung im Kollegium überprüfen! Kann es mehrere PLGs geben? Fast überall gibt es doch latent kontraagierende Gruppen, was man m. E. nicht unter dem Mantel gemeinsamer Fernziele im Sinne einer kollegiumsübergreifenden PLG verdecken sollte.
- b) **Man sollte klar zwischen den Funktionen der PLG und den Motiven ihrer Mitglieder trennen.** Strittmatter begründet die Notwendigkeit der PLGs mit drei zentralen Funktionen, die er „Motive“ nennt. Erst wenn sich die Funktionen der Gruppe in den Motiven, Kompetenzen kurz in der Performanz der Mitglieder widerspiegeln, realisiert sich eine PLG im engeren Sinne. Sonst bleibt sie Fiktion, Vision oder Etikettenschwindel. Eigenverantwortliche oder gute gesunde Schulen werden ja auch nicht durch Beschluss, Namensgebung oder Zielwahl zu solchen, sondern durch die Praxis von Kollegiumsmitgliedern, die diese Ziele realisieren. Dies verweist auf die abschließenden Ausführungen von Strittmatter und wirft eine spannende Frage auf: Wo, wie und von wem werden in der Lehrerbildung die Verpflichtung zur individuellen und betrieblichen Produktivität, zur Berufsethik beim Umgang mit abhängigen und Schwächeren sowie zur Selbstsorge erstmalig vermittelt? Wo und wie werden diese Haltungen am Leben erhalten angesichts konkurrierender Rollenansprüche im Zuge der Berufslaufbahn von Lehrerinnen? Noch schärfer: Wie kann man die Stärke der Identifikation mit den berufsbezogenen Rollenansprüchen vergleichend mit der Identifikation mit den übrigen im Rollenhaushalt erfassen?

- c) **Es sollten dysfunktionale Alternativen zu PLGs im engeren Sinne herausgearbeitet werden.** Ist das Gegenteil einer PLG eine eher defensive Lerngemeinschaft im Sinne Holzkamps? Die vom Autor als ungünstig gekennzeichneten Verhaltensbeispiele: der billige Trost oder das Baden in Feindbildern ist als palliative Reaktion im Sinne von Lazarus funktional! Solche Beispiele werden nur problematisch, wenn die zugehörigen instrumentellen Reaktionen zur Verbesserung der Umstände ausbleiben. Kurz: wir brauchen für die Unterscheidung von PLGs zu weniger funktionalen Varianten dieser Spezies eine Entstehungs- Verlaufs- und Ergebnisdiagnostik nach dem Motto: An ihren Prozessen und Früchten wird man sie erkennen! Dazu bieten die 7 Merkmale von PLGs, die Strittmatter beschrieben hat, einen guten Ansatz. Ergänzend dazu sollten auch Indikatoren für negative Entwicklungen wie für innere Kündigung bzw. resignative Arbeitszufriedenheit in allen Phasen der Lehrerbildung für alle Beteiligten konsequent eingeführt werden.