



Johannes Möhler

Gemeinsam lehren und lernen

Erfahrungen mit Teamstrukturen
in Schweden und Deutschland

BELTZ JUVENTA

Johannes Möhler
Gemeinsam lehren und lernen

Johannes Möhler

Gemeinsam lehren und lernen

Erfahrungen mit Teamstrukturen
in Schweden und Deutschland

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Johannes Möhler, Jg. 1980, Dr. phil., unterrichtet die Fächer Deutsch, Geschichte und Darstellendes Spiel am Gymnasium.
Seine Arbeitsschwerpunkte sind Schulentwicklung, Teamarbeit an Schulen sowie die skandinavische Schule.

2011 an der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg als Dissertation mit dem Titel „Feste Lehrer-Schüler-Einheiten – ein teambasiertes Konzept zur Entwicklung und Veränderung von Schule. Erfahrungen aus Schweden und Deutschland“ eingereicht.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach
Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-2883-6

Vorwort

Die Frage einer pädagogisch vernünftigen, modernen inneren Organisation von Schulen jenseits der bürokratisch-militärischen Muster des 19. Jahrhunderts ist trotz aller Rhetorik zur inneren Schulentwicklung nach wie vor offen. Die Arbeit von Johannes Möhler trifft daher mit der Thematisierung der Leistungsfähigkeit von Team-Schulen punktgenau einen Diskursbedarf.

Dass die Haupttätigkeit des Lehrers aus individuell erteiltem Unterricht in Schulklassen besteht, der von nur lose durch die Schulorganisation verknüpften „Einzelkämpfern“ erteilt wird, gehört in Deutschland in der Regel zum festen Bestand nicht nur der Alltagsvorstellungen von Eltern, Schülern und der allgemeinen Öffentlichkeit, sondern auch von Lehrerinnen und Lehrern. Dass da auch ganz andere Modelle möglich sind, bleibt daher meistens außerhalb jeden Vorstellungshorizonts. Das ist der entscheidende Grund dafür, dass die Frage nach der Strukturierung der inneren Organisation von Schule zu den stark vernachlässigten Themen der Schulentwicklung gehört. Zwar ist in den Schulen heute viel von Teamarbeit die Rede; allerdings bleibt das in der Regel ohne organisatorische Konsequenzen. Wenn aber die formale Struktur, also die Anordnung der Positionen, nicht passt, dann hilft auf die Dauer auch die schönste Kooperations-Rhetorik nicht weiter. Denn nur wenn objektive Position und subjektive Disposition in etwa zueinander passen bzw. in einen aufeinander bezogenen Entwicklungsprozess gebracht werden, entsteht auch Kompetenz im doppelten Sinne von Befugnissen und von Fähigkeiten, kann also auch Team-Kompetenz entstehen.

In Schweden hat sich inzwischen ein anderes, moderneres Organisationsmodell weitgehend durchgesetzt. Hier werden die großen Schulen in kleine, relativ autonome Einheiten unterteilt, die dadurch gekennzeichnet sind, dass eine kleine Gruppe von Lehrern, also ein „Lehrerteam“, einer Gruppe von Schülern, z.B. den Klassen eines Jahrgangs, fest zugeordnet ist. Dieses System der festen Lehrer-Schüler-Einheiten (LSE) ist heute völlig selbstverständliche Praxis im gesamten schwedischen Schulwesen der Unter- und Mittelstufe und auch großer Teile der Oberstufe. Es ist sehr verdienstvoll, dass der Autor darüber ausführlich berichtet.

Dass so etwas nicht nur in Schweden möglich ist, haben in Deutschland seit den 1970er Jahren insbesondere jene Gesamtschulen gezeigt, die das Team-Kleingruppen-Modell entwickelt haben. Im sonstigen Schulwesen hat es zwar hier und da zarte Versuche gegeben; jedoch finden sich erst in jüngster Zeit vermehrt Versuche zu festen Lehrer-Schüler-Einheiten außer-

halb der Gesamtschulen. Fünf dieser Ansätze ist Johannes Möhler in seinen sorgfältigen Fallstudien nachgegangen. Auch hier zeigt sich, wie förderlich und pädagogisch ergiebig diese Organisationsform sein kann. Natürlich kommt es auch hier auf die „richtige Mischung“ an. Eine gute Organisationsstruktur allein macht noch keine gute Schule, aber sie kann sie entscheidend befördern.

Das schwedische Beispiel zeigt, dass es möglich ist, auch flächendeckend Lehrer-Schüler-Einheiten als organisatorische Basisstruktur von Schule einzurichten. Die guten deutschen Beispiele zeigen, dass das auch hierzulande sinnvoll und erfolgreich werden kann. Mit diesem Ansatz lassen sich zahlreiche Grundprobleme moderner Schule besser bearbeiten als mit den traditionellen Formen der Schulorganisation. Das gilt allerdings nur, wenn die Organisationsreform mit der Entwicklung entsprechender pädagogischer Haltungen bei den Lehrern verbunden werden kann: die Abgabe von Befugnissen an relativ autonome Lehrerteams allein reicht nicht, es müssen auch die Fähigkeiten entwickelt werden: Ohne Team-Lehrer kann eine Team-Schule nun einmal nicht gelingen. Aber man kann lernen, was man braucht, wenn man es braucht. Das gilt auch für Lehrerinnen und Lehrer.

Erlangen, 15.8.2012
Eckart Liebau

Vorwort des Autors

Nach meinem Lehramtsstudium in Kiel und Erlangen entschied ich mich, zunächst als Lehrer für Deutsch als Fremdsprache an eine schwedische Gesamtschule zu gehen. Sozialisiert im deutschen Schulsystem war es an der Zeit, über den Tellerrand zu schauen – und zwar nicht nur mithilfe von Büchern, sondern durch praktische Erfahrung. Das Projekt war ein Wagnis, schließlich gesellten sich zum vielzitierten möglichen Praxischock nach dem Verlassen der Universität auch noch ein neues Schulsystem, andere Schulgesetze, Regularien und Formalitäten, eine mir zwar nicht unbekannt, aber dennoch fremde Sprache und vieles mehr. Das Projekt scheiterte nicht – im Gegenteil. Und dies lag zu einem großen Teil in der Organisationsstruktur der Schule begründet: Das Kollegium der Schule war aufgeteilt in vier Teams, die für Betreuung und Unterricht je einer Jahrgangsstufe verantwortlich waren. Ich wurde Mitglied im fünfköpfigen Team der achten Jahrgangsstufe, das sich – wie alle Teams der Schule – ein gut ausgestattetes Arbeitszimmer teilte, in dem gemeinsam gearbeitet, diskutiert, geplant, gelacht wurde. Hatte ich Fragen – und derer hatte ich viele –, war stets ein Ansprechpartner da, der helfen konnte. Im Team wurden einzelne Schüler und deren mögliche Probleme besprochen, Lösungen diskutiert und ausgearbeitet, Projekte geplant, Exkursionen vorbereitet, Elternabende organisiert, und so war ich in kürzester Zeit nicht nur in das Team, sondern auch in die ganze Schule integriert. Sicherlich bereitete ich auch in Schweden meinen Unterricht zu einem großen Teil eigenständig vor, aber in jeglicher anderer Hinsicht kämpfte ich niemals alleine. Schule wurde gemeinsam gestaltet.

Trotz anders lautender Forderungen ist man hiervon in Deutschland noch weit entfernt. Ein Zustand, der aus pädagogischen, didaktischen und psychologischen Gründen, aber auch hinsichtlich der inneren Schulentwicklung nicht länger hingenommen werden sollte. Vor diesem Hintergrund entwickelte sich das Thema meiner Dissertation, die im Jahr 2011 unter dem Titel „Feste Lehrer-Schüler-Einheiten – ein teambasiertes Konzept zur Entwicklung und Veränderung von Schule. Erfahrungen aus Schweden und Deutschland“ an der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg eingereicht wurde.

Mit dem hier vorliegenden Band soll die Dissertationsschrift in leicht gekürzter Weise einem breiteren Publikum zugänglich gemacht werden. Ziel ist es, die schwedischen Erfahrungen und Erkenntnisse mit einer teambasierten Organisationsstruktur im deutschsprachigen Raum zugänglich zu

machen, zugleich deutsche Schulen zu untersuchen, die sich mit einer solchen Schulorganisation erproben, und damit einen Beitrag zum Diskurs um Teamarbeit in Schulen zu leisten und diesen weiterzuführen.

Der fruchtbare, erkenntnisreiche, aber auch sehr lange Weg von der ersten Projektskizze, über die Dissertation und Disputation bis hin zur Drucklegung dieses Bandes wäre nicht möglich ohne ein unterstützendes Umfeld, ohne Menschen, die einen immer wieder anregen, motivieren, kritisch hinterfragen und unterstützen. Solche Menschen hatte ich viele. Bei ihnen möchte ich mich ganz herzlich bedanken.

Zuvorderst gilt mein Dank Prof. Dr. Eckart Liebau, der die Dissertation begleitete und betreute, der es mir ermöglichte, dass ich meinem spezifischen Forschungsinteresse nachgehen konnte, der mich in kein enges Korsett eigener Wünsche und Vorstellungen zwängte, sondern mir stets die Freiräume gewährte, innerhalb derer ich mein Projekt entfalten konnte.

Ohne die finanzielle Förderung der Friedrich-Ebert-Stiftung wäre dieses Projekt wohl nicht zu Stande gekommen. Die FES gab mir neben einem monatlichen Stipendium die Möglichkeit zu einem Forschungsaufenthalt in Schweden und zum Austausch mit anderen Promovenden aller Fachrichtungen. Dafür gilt ihr ein ganz herzliches Dankeschön.

Besonders bedanken möchte ich mich bei den Schulen in Schweden und Deutschland, den dortigen Schulleitern und allen Pädagogen, die sich Zeit für ein Interview genommen und/oder an der schriftlichen Erhebung teilgenommen haben. Nur dank deren bereitwilligen und meist sehr offenerherzigen Unterstützung konnte das Projekt so umgesetzt werden, wie es geplant war.

Nicht zu vergessen sind selbstverständlich all diejenigen, die – häufig in mühevoller Kleinarbeit – ihren Beitrag zur Verwirklichung dieses Projekts geleistet haben, sei es nun als Mitglied der Prüfungskommission, im Doktorandenkolloquium, als Korrekturleser oder Diskussionspartner. Hier möchte ich meine Frau besonders erwähnen, die mich in unnachahmlicher Weise, ausgestattet mit einem Geduldsfaden, der seinesgleichen sucht, und mit vielen klugen Gedanken ganz wunderbar unterstützte. Danke!

Nürnberg im August 2012
Johannes Möhler

Inhalt

Kapitel 1	
Einführung	13
1.1 Hinführung zum Thema	13
1.2 Relevanz des Themas und Stand der Forschung	16
1.3 Ziele und Fragestellungen	18
1.4 Vorgehensweise	19
1.5 Begrifflichkeiten	21
Kapitel 2	
Warum Kooperation in festen Lehrer-Schüler-Einheiten? Eine Annäherung aus unterschiedlichen Perspektiven	23
2.1 Annäherung aus Perspektive der Schulentwicklung	24
2.2 Annäherung über bildungspolitische Forderungen nach der Selbstständigen Schule	27
2.3 Annäherung aus soziologischer Perspektive	29
2.4 Annäherung aus didaktisch-pädagogischer Perspektive	30
2.5 Annäherung aus arbeitssoziologischer Perspektive	32
2.6 Weitere Begründungsmöglichkeiten und Zusammenfassung	33
Kapitel 3	
Feste Lehrer-Schüler-Einheiten in Schweden	35
3.1 Ein kurzer Einblick in das schwedische Schulsystem	35
3.1.1 Entwicklung des schwedischen Schulsystems im 20. Jahrhundert	35
3.1.2 Das schwedische Schulsystem heute	38
3.1.3 Aktuelle Entwicklungstendenzen und Problemfelder	44
3.2 Schwedische Erfahrungen mit festen Lehrer-Schüler- Einheiten – ein Blick in die Forschung	46
3.2.1 Literatur- und Forschungsüberblick	47
3.2.2 Initiierung und Ziele des Konzepts der festen Lehrer-Schüler-Einheiten	51
3.2.3 Auswirkungen der festen Lehrer-Schüler-Einheiten	61
3.2.4 Einflussfaktoren auf die Arbeit mit und in festen Lehrer-Schüler-Einheiten	79
3.2.5 Entwicklung und Gestaltung fester Lehrer-Schüler-Einheiten	91
3.2.6 Die „ideale“ Lehrer-Schüler-Einheit? Versuch eines Fazits	115

3.3	Beispiele für unterschiedliche Formen der festen Lehrer-Schüler-Einheiten	119
3.3.1	Horizontale Struktur – die Båtsmansskola in Mölnlycke	119
3.3.2	Vertikale Struktur und Teams mit weitreichenden Kompetenzen – die Gumaeliusskola in Örebro	123
3.3.3	Schule ohne Stundenplan – die Alléskola in Floda/Lerum	125
3.3.4	Vertikale Struktur und grundlegende Veränderung des Unterrichts – die Futurumskola in Bålsta	128
3.3.5	Das Konzept im gymnasium – das Ross Tensta Gymnasium in Stockholm	130
3.3.6	Zusammenfassung	133

Kapitel 4

Möglichkeiten und Grenzen fester

Lehrer-Schüler-Einheiten in Deutschland

135

4.1	Ausgangslage in Deutschland – das Team-Kleingruppen- Modell und momentane Entwicklungstendenzen	135
4.1.1	Das Team-Kleingruppen-Modell	135
4.1.2	Aktuelle Tendenzen hinsichtlich der Entwicklung fester Lehrer-Schüler-Einheiten	140
4.2	Untersuchung von fünf deutschen Schulen mit festen Lehrer-Schüler-Einheiten	142
4.2.1	Theoretische Begründung der Vorgehensweise	142
4.2.2	Feste Lehrer-Schüler-Einheiten in Deutschland – Porträts fünf ausgewählter Schulen	150
4.2.3	Zusammenfassung, Gegenüberstellung und Interpretation der Ergebnisse	194

Kapitel 5

Vergleich der in Schweden und Deutschland

gewonnenen Erkenntnisse

229

5.1	Einführung und Aufbau fester Lehrer-Schüler-Einheiten	230
5.1.1	„Top down“ versus „bottom up“	230
5.1.2	Die Bedeutung der Schulleitung	231
5.1.3	Åbergs Phasenmodell	232
5.1.4	Ein grundlegendes Problem: Das Verharren in „alten“ Denk- und Handlungsmustern	233
5.1.5	Schwierigkeiten am Gymnasium	235
5.2	Form und Gestaltung fester Lehrer-Schüler-Einheiten	236
5.2.1	Horizontale und vertikale Strukturen	236
5.2.2	Größe und Zusammensetzung der Lehrerteams	237
5.3	Begünstigende und hemmende Faktoren für die Arbeit in festen Lehrer-Schüler-Einheiten	238

5.4	Mögliche Auswirkungen – Chancen und Risiken fester Lehrer-Schüler-Einheiten	240
5.5	Zusammenfassung	243
Kapitel 6		
Veränderung und Entwicklung von Schule durch feste Lehrer-Schüler-Einheiten – ein Fazit		245
Literatur		252

Kapitel 1

Einführung

1.1 Hinführung zum Thema

Es ist schon bemerkenswert, wie hartnäckig sich das vielgescholtene Einzelkämpfertum an deutschen Schulen hält. Trotz des hohen Liedes, das allerorten auf die Teamarbeit gesungen wird, trotz Forderung nach mehr Kooperation in den Lehrplänen aller Bundesländer herrscht in den meisten Kollegien eine „weitgehend individualistische Sichtweise [vor], die durch Abschottung gekennzeichnet ist“ (Helmke 2009, S. 316). Dabei weiß man bereits seit längerem, dass die singularisierte und oftmals isolierte Arbeit eines Lehrers Quell für Unzufriedenheit, Arbeitsbelastung und auch Burn-out sein kann. Man weiß, dass ein Unterricht, der die Fächergrenzen überwinden will, der ganzheitlich ist, der Projekte beinhaltet, nicht ohne die Kooperation der Lehrkräfte stattfinden kann. Es ist bekannt, dass das Erkennen und Diagnostizieren von Problemen und Schwierigkeiten, die ein Schüler hat, und das optimale Reagieren auf diese Probleme Absprachen und Abstimmung zwischen den Lehrern erfordern. Und die Schulentwicklungsforschung weist schon seit langem darauf hin, dass weder Unterrichts- noch Organisationsentwicklung noch die vielerorts geforderte (Teil-)Selbstständige Schule gelingen kann, wenn die Kollegen nicht zusammenarbeiten, wenn die Einzelschule nicht Strukturen entwickelt, um Schulentwicklung überhaupt leisten und die übertragene Selbstständigkeit produktiv nutzen zu können.¹

1 Zur fehlenden Kooperation als Ursache für Berufsunzufriedenheit und Arbeitsbelastung vieler Lehrer vgl. beispielsweise die Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt 2009). Rolff betont die entwicklungshemmende Bedeutung von Einzelarbeit für die Schulentwicklung: „Individuelle Autonomie ist vor allem dann entwicklungshemmend, wenn sie mit Einzelarbeit einhergeht. Dies ist in traditionellen Schulen meistens der Fall. Es gibt auch keine zwingende Notwendigkeit für Kooperation in der Arbeitsorganisation: Ein Schiff kann man nicht alleine segeln, ein Walzwerk nicht alleine steuern und ein neues Produkt kann sich nicht allein produktionsreif machen. Auch ein Forschungsprojekt kann man nicht allein durchführen. Unterrichten in der Klasse ist indes auf Einzelarbeit angelegt. Zeitgefäße für Zusammenarbeit sind in der üblichen Unterrichtsverteilung im Kollegium nicht vorgesehen. Damit wird den Lehrpersonen die Chance vorenthalten, voneinander zu lernen und sich gegenseitig zu helfen. Eine kohärente Lernkultur kann so nicht entstehen. Schulentwicklung stößt an Grenzen“ (Rolff 2007, S. 69–70).

Es gibt vielfältige Gründe, weshalb das Einzelkämpfertum nach wie vor an vielen Schulen vorherrschend ist. Die Lehrerbildung, die nur äußerst ungenügend oder gar nicht auf Teamarbeit vorbereitet, mag dazu ebenso beitragen wie vorherrschende Traditionen und Mentalitäten gemäß dem Motto „So haben wir doch schon immer gearbeitet“. Auch die Tatsache, dass eine Schule durchaus funktionieren kann, wenn jeder Lehrer für sich arbeitet (da Unterricht meist auf Einzelarbeit angelegt ist), steuert ihren Teil zu dieser Veränderungsresistenz bei. Ein nicht unwesentlicher Grund ist aber auch, dass mehr Kooperation zwar in den Lehrplänen gefordert wird, die Zusammenarbeit aber größtenteils freiwillig bleibt und somit von der individuellen Initiative abhängt. Die organisationalen Rahmenbedingungen, die einer umfassenderen Kooperation im Wege stehen, werden meist nicht verändert. Es ist ja oftmals der Fall, dass die Lehrkräfte durchaus viel intensiver zusammenarbeiten wollen, die Strukturen es allerdings nicht zulassen – so kostet es teilweise schon viel Zeit, einen Kollegen, mit dem man etwas absprechen möchte, erst einmal nur im Schulhaus zu finden.

Wie kann es also gelingen, dass Teamarbeit von Lehrern systematisch und institutionalisiert möglich wird? In welcher Weise kann eine umfassende und tiefgehende Zusammenarbeit der Lehrkräfte realisiert werden, die nicht länger nur auf der freiwilligen Initiative eines Lehrers beruht und die nicht von Organisationsstrukturen behindert und erschwert wird?

Das Konzept der festen Lehrer-Schüler-Einheiten (LSE) respektive der „kleinen Schulen in der großen Schule“, welches im Folgenden genauer in Augenschein genommen wird, kann ein Ansatz sein, der dies ermöglicht. Hierbei wird die Schule in „kleine Schulen“ unterteilt (sei es ein Jahrgang oder mehrere Klassen aus verschiedenen Jahrgängen), die von je einem dauerhaft bestehenden und fachlich heterogen zusammengesetzten Lehrerteam über mehrere Jahre hinweg begleitet, unterrichtet und betreut werden. Etwa vier bis zehn Lehrer arbeiten in solch einem Lehrerteam, wobei sie unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen können – von der Festlegung von Verhaltensregeln über die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung und -durchführung und Gespräche über einzelne Schüler bis hin zur Gestaltung des Stundenplans oder der Verwaltung eines eigenen Budgets. Aufgrund des häufigen Austauschs und der engen Kooperation der Lehrer sowie der Kontinuität und Stabilität in den Lehrer-Schüler-Beziehungen haben die Lehrkräfte – so das dahinterstehende Ziel – weitaus bessere Möglichkeiten, ihre Schüler ganzheitlich kennenzulernen und optimal zu fördern. Des Weiteren soll die erhöhte Kooperation in den Teams Basis für unterrichtliche Veränderungen (fächerverbindender, projektorientierter und altersgemischter Unterricht) sein und nicht zuletzt sollen mithilfe der LSE stabilere psychosoziale Arbeitsbedingungen für Lehrer wie auch für Schüler geschaffen werden.

Neu ist dieses Konzept indes nicht. In den 1970er Jahren wurde das Team-Kleingruppen-Modell (TKM) entwickelt und an mehreren Gesamt-

schulen, wie beispielsweise der IGS Köln-Holweide oder der IGS Göttingen-Geismar, implementiert. Dieses Modell, welches auf denselben Prinzipien fußt wie das Konzept der LSE, konnte sich allerdings trotz teils beachtlicher Resultate nicht in anderen Schulformen als der Gesamtschule durchsetzen. Die 1992 vom damaligen Ministerpräsidenten Johannes Rau (SPD) einberufene Bildungskommission NRW griff dieses Konzept aber auf und schlug die Einrichtung solcher dauerhafter Lehrerteams vor:

„Schülerinnen und Schüler benötigen in der Schule sowohl zu ihrer Altersgruppe als auch zu den Lehrerinnen und Lehrern langfristig stabile Beziehungsmöglichkeiten, damit sie sich in der Schule wohlfühlen können, emotionale und soziale Sicherheit gewinnen, Vertrauen zu sich selbst und zu anderen entwickeln können. Auch für die Lehrerinnen und Lehrer erfordert der pädagogische Bezug zu den jungen Menschen ein hinreichendes Maß an Kontinuität und Überschaubarkeit der Lerngruppen und Kooperation im Kollegium. Es hat sich bewährt, kleine Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern, in denen ein hinreichend großes Spektrum von Fachperspektiven vertreten ist, für mehrere Jahre einer überschaubaren Zahl von Lerngruppen zuzuordnen. Solchen pädagogischen Teams sollte viel Spielraum bei der inhaltlichen, unterrichtsorganisatorischen und methodischen Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens in diesem Teilbereich zugesprochen werden“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 84–85).

Vor allem im Zuge der Gewährung größerer Selbstständigkeit für die Einzelschule begannen in den letzten Jahren einige Schulen, (teils durch bestimmte Projekte besonders unterstützt und gefördert) ihre Organisation zu verändern und feste LSE oder doch zumindest sehr ähnliche Konzepte umzusetzen. Beispiele für solche Schulen sind die Inselfschule Fehmarn in Schleswig-Holstein, die Bremer Grundschule Borchshöhe, das Gymnasium Sanitz und das Stralsunder Hansa-Gymnasium in Mecklenburg-Vorpommern sowie die Realschule plus Sohren-Büchenbeuren in Rheinland-Pfalz.

Auch wenn man einen Blick über den nationalen Tellerrand wirft, wird man schnell feststellen, dass das Konzept der LSE nichts Ungewöhnliches ist. Länder wie Kanada, die Niederlande, Finnland und Schweden machen bereits seit längerer Zeit gute Erfahrungen mit einer solchen Arbeitsorganisation. In Schweden zum Beispiel ist die Einteilung der Schulen in – wie es dort benannt ist – *arbetsenheter* und *arbetslag* (Arbeitseinheiten und Arbeitsteams) oder in *små skolor i den stora skolan* (kleine Schulen in der großen Schule) inzwischen Usus und hat sich beinahe flächendeckend durchgesetzt. Seit dem Lehrplan von 1980 (kurz: Lgr80) sind dort die Schulen verpflichtet, *arbetsenheter* fest in die Organisationsstruktur zu integrieren, d.h. dass dort bereits seit über 30 Jahren Erfahrungen mit der gemeinschaftlichen Arbeit der Lehrer in solchen „kleinen Schulen“ gesammelt und

ausgewertet werden – Erfahrungen, aus denen gelernt werden kann, da die Umsetzung weder geradlinig noch stolperfrei verlief. Eine Vielzahl von Studien, Erfahrungsberichten und Auswertungen zu den „kleinen Schulen“ und der Arbeit in dauerhaften Lehrerteams liegt vor, die dem deutschsprachigen Publikum allerdings nicht zugänglich ist, da sie größtenteils auf Schwedisch verfasst sind.

1.2 Relevanz des Themas und Stand der Forschung

Mehrere Ansatzpunkte weisen darauf hin, dass die herkömmliche Organisation von Schule, die auf den Einzellehrer und das Prinzip „Ich und meine Klasse“ baut, den Herausforderungen, die heutzutage an die Schule gestellt werden, nicht mehr gewachsen ist oder doch zumindest an deutliche Grenzen stößt: Schulentwicklung, sei es nun Organisations-, Unterrichts- oder Personalentwicklung, erfordert ein von Kooperation und Kollegialität geprägtes Schul- und Arbeitsklima; die Bildungspolitik setzt verstärkt auf die (Teil-)Selbstständige Schule, weshalb die Schulen Strukturen entwickeln müssen, um die erhöhte Selbstständigkeit überhaupt produktiv nutzen zu können; Schüler nehmen Schule oftmals fragmentiert und als eine Vielzahl voneinander isolierter Veranstaltungen wahr, wodurch sich der Sinn von Schule vielen nicht erschließen mag; aktuelle Forderungen nach z.B. mehr Individualisierung, Projektunterricht oder Orientierung an fachübergreifenden Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen können in Einzelregie nicht erfüllt werden; und schließlich kann die individualistisch geprägte und oftmals isolierte Lehrerverbeit Ursache von Berufsunzufriedenheit und Arbeitsbelastung sein.²

Es lohnt sich also, über eine grundlegende Veränderung der innerschulischen Organisationsstruktur, die mehr Kooperation zulässt und die den Austausch der Lehrer untereinander und die Kollegialität fördert, nachzudenken, denn Konzepte wie das der LSE setzen an den eben skizzierten Anforderungen an eine zeitgemäße Schule an. Damit bewegt sich die Beschäftigung mit dem Konzept fester LSE auf einem innerhalb der Schulentwicklung immer relevanter werdenden Feld, welchem in der Schulforschung und der schulischen Praxis in Deutschland jedoch eher eine randständige Position zukommt.

Es mangelt den Schulen dabei mit Sicherheit nicht an Ideen (wie schon gesagt, auch das Konzept der LSE ist keine neue Idee) – „davon gibt es viele [...]. Schulen haben [allerdings], wie viele gesellschaftliche Bereiche, ein Umsetzungs- und Implementierungsproblem“ (Schley 1998a, S. 18). Daher

2 Diese Punkte werden im Rahmen der Annäherung aus unterschiedlichen Perspektiven an das Konzept der LSE (Kap. 2) näher erläutert.

kommen neben einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der LSE in besonderer Weise der Darstellung und Analyse schulischer Praxisbeispiele Bedeutung zu, da diese Einblicke in den Einzelfall geben und damit anhand eines konkreten Beispiels Anstöße und wertvolle Hinweise für andere interessierte Schulen, die ihre innerschulische Organisation neu strukturieren möchten, liefern können.

Doch nicht nur Beispiele aus der Praxis, sondern auch Erkenntnisse aus anderen Ländern können wertvolle Informationen für den Aufbau einer Organisationsform, die dem Konzept der LSE folgt, bieten. Diese werden bisher allerdings nicht oder nur in unsystematischer Weise genutzt. So finden beispielsweise unzählige Exkursionen und Studienfahrten von Schulleitern, Lehrern, Bildungspolitikern und Gewerkschaftern nach Schweden statt, wodurch Erfahrungswissen einzelner Schulen zugänglich wird, auf die gesammelten und systematisierten Forschungsergebnisse kann bisher aber noch nicht zurückgegriffen werden. Für Schweden soll dies in diesem Buch nachgeholt und die dortige Forschung zum Konzept der LSE für das deutschsprachige Publikum erschlossen werden. Auch wenn die schwedischen Erkenntnisse und Ergebnisse nicht eins zu eins auf das deutsche Schulsystem übertragbar sind, so geben sie dennoch wertvolle Hinweise und vermitteln Wissen, welches hier in Deutschland genutzt werden kann.

Während in Schweden das Konzept der LSE bzw. der „kleinen in der großen Schule“ relativ umfassend erforscht ist (siehe dazu Kap. 3.2.1), ist die Forschungslage in Deutschland zu diesem Thema recht überschaubar. Es liegen zwar unzählige Studien zur Teamarbeit in der Schule (sowohl auf Seiten der Schüler wie auch auf Seiten der Lehrer) vor, nur eine Handvoll beschäftigt sich aber dezidiert mit den LSE oder zumindest einem ähnlichen Konzept. In einigen Aufsätzen und Abhandlungen werden die Vorzüge des Organisationskonzepts kurz angerissen oder die Implementierung des Konzepts empfohlen, eine vertiefte Beschäftigung mit der Thematik erfolgt jedoch nicht.³ Daneben existieren Abhandlungen über Kooperationsformen, die in Teilen auch für die Entwicklung von LSE Bedeutung erlangen können. Die Auseinandersetzung mit professionellen Lerngemeinschaften, die momentan besonders von Rolff und Bonsen geprägt wird, wäre hier beispielhaft zu nennen (Bonsen 2005, Rolff 2007, Fussangel/Gräsel 2009).

Lediglich das Team-Kleingruppen-Modell (TKM), welches viele Ähnlichkeiten dem Konzept der festen LSE gegenüber aufweist und in Kapitel 4.1.1 vorgestellt wird, ist von u.a. Liebau, Brandt, Schlömerkemper und Ratzki umfassend sowohl in der theoretischen Konzeption wie auch der praktischen Umsetzung behandelt worden. Es liegen auch Studien über ein-

3 So beispielsweise bei Klafki 1993, Bildungskommission NRW 1995, Eckart 1999 oder Dröge 1999.

zelne Schulen, die mit dem TKM arbeiten, vor (Projektgruppe SIGS 1975; Brandt/Liebau 1978; Liebau/Schlömerkemper 1982; Ratzki 2007).

Zu neueren Realisierungen des Konzepts der LSE lassen sich kleinere, häufig journalistische Beiträge finden, wie beispielsweise das Porträt der Grundschule Borchshöhe in Kahls Film *Treibhäuser der Zukunft* (Kahl 2006). Im Herbst 2008 veröffentlichte die Robert-Bosch-Stiftung die Resultate des Projekts „Lehrer im Team (LiT)“, das in Bremen und Mecklenburg-Vorpommern durchgeführt wurde. Ziel dieses Projekts war es, die Umstellung der Organisationsstruktur hin zu mehr Teamarbeit zu begleiten und schließlich zu evaluieren, welchen Einfluss die veränderte Organisation auf den Unterricht und die Kooperation von Lehrern und Schülern hat. Einige wenige der teilnehmenden Schulen hatten dabei LSE eingeführt (Robert-Bosch-Stiftung 2008). Eine umfassende Studie zu den heutigen Umsetzungen des Konzepts der LSE liegt allerdings noch nicht vor.

Insgesamt kann daher auf wenig (deutsche) Literatur zurückgegriffen werden. Dieses Desiderat der Forschung soll mit dieser Arbeit zu einem Teil geschlossen werden. Es sind aber noch weitere Arbeiten vonnöten, um einen umfassenderen Blick auf die Thematik werfen und das Konzept auf ein breiteres wissenschaftliches Fundament stellen zu können. Besonders die Einzelschulforschung kann beispielsweise durch die exemplarische Begleitung und Analyse von Implementationsprozessen oder durch die Untersuchung der Qualität der in den Lehrerteams geleisteten Arbeit unter prozess- oder auch outputorientierten Gesichtspunkten wertvolle Beiträge dazu leisten, einen fruchtbaren Diskurs zu dauerhaften LSE in Gang zu bringen. Studien, die die Schülerperspektive stärker berücksichtigen und die Auswirkungen der LSE auf den schulischen Lernerfolg beleuchten, wären ebenso hilfreich wie der Blick in weitere Länder, wie beispielsweise Finnland oder Kanada, um auch deren Erfahrungen und Erkenntnisse nutzbar zu machen.

1.3 Ziele und Fragestellungen

Ziel dieser Arbeit ist es daher zum einen, die reichhaltige schwedische Forschung zur Organisationsform der festen LSE bzw. der „kleinen Schule in der großen Schule“ zu sichten, die zentralen Ergebnisse zusammenzufassen und so dem deutschsprachigen Publikum zugänglich zu machen. Dadurch können Vor- und Nachteile, Erfolge und Probleme des Konzepts sowie die Art und Weise der Gestaltung gut funktionierender LSE auf Basis fundierter wissenschaftlicher Arbeiten durchleuchtet werden.

Doch welche Bedeutung haben die schwedischen Erkenntnisse für deutsche Schulen? Lässt sich das Konzept der LSE in Deutschland umsetzen? Welche Formen sind möglich und welche Schwierigkeiten können dabei entstehen? Eine auf qualitativen und quantitativen Erhebungen basierende

Untersuchung der oben genannten fünf deutschen Schulen (Grundschule Borchshöhe, Realschule plus Sohren-Büchenbeuren, Inselschule Fehmarn, Hansa-Gymnasium Stralsund und Gymnasium Sanitz) soll die Möglichkeiten dieser Organisationsform im deutschen Schulsystem aufzeigen und dabei Chancen und eventuell auch die Grenzen analysieren. Auf Grundlage der fünf Schulporträts sollen erste Hypothesen zu LSE in deutschen Schulen formuliert werden.

Durch die anschließende Zusammenführung der Erkenntnisse aus Schweden und Deutschland soll zum einen aufgezeigt werden, inwieweit die schwedischen Forschungsergebnisse auf Deutschland übertragbar und dort nutzbar sind. Zum anderen soll herausgearbeitet werden, welche Bedingungen bei der Realisierung von festen LSE besonders förderlich oder hemmend sind, welche Ziele mit der Einrichtung von LSE angestrebt und tatsächlich auch erreicht werden können und welche Kriterien und Gestaltungsmöglichkeiten von Bedeutung sind, damit sich aufgrund der durchgeführten Neuorganisation der Unterricht, die Lehr-Lern-Bedingungen und das Schulklima merklich verbessern können.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende Fragestellungen:

1. Wie gestaltet sich die Organisation der LSE an schwedischen Schulen und welche Resultate liefert die schwedische Forschung?
2. Inwieweit sind diese Ergebnisse auf die deutsche Schullandschaft übertragbar?
3. Auf welche Weise kann die Struktur fester LSE in deutschen Schulen implementiert werden und welche schulinternen und -externen Faktoren wirken dabei besonders förderlich beziehungsweise hemmend?
4. Da allein die Einführung von festen LSE in einer Schule kein Selbstzweck sein soll, ist folgende Frage zentral: Unter welchen Voraussetzungen und in welcher Gestalt haben die festen LSE positiven Einfluss auf die Veränderung des Unterrichts, des Lernens und der psychosozialen Bedingungen in der Schule?

1.4 Vorgehensweise

Nach der Klärung des Begriffs der festen LSE (und anderer möglicher Bezeichnungen, Kap. 1.5) und einer theoretischen Annäherung an das Konzept über unterschiedliche Zugänge (Kap. 2) werden im dritten Kapitel die schwedischen Erfahrungen mit dem Modell vorgestellt. Zunächst wird kurz allgemein in das schwedische Schulsystem eingeführt (Kap. 3.1), um dann die wichtigsten Resultate der schwedischen Forschung systematisiert zu präsentieren (Kap. 3.2). Anschließend wird am Beispiel fünf schwedischer Schulen aufgezeigt, wie das Konzept konkret umgesetzt werden kann (Kap. 3.3). Anhand von Schulbesuchen, Interviews mit den Rektoren und

der Sichtung von verschiedenen Dokumenten wurden diese (bewusst sehr knapp gehaltenen) Schulporträts erstellt. Wird aus schwedischer Literatur oder aus auf Schwedisch geführten Interviews zitiert, so handelt es sich stets um eigene Übersetzungen.

Warum und wie deutsche Schulen feste LSE in ihre Arbeitsorganisation eingeführt haben, damit beschäftigt sich Kapitel 4. Mittels mehrtägiger Schulbesuche, Experteninterviews mit Rektoren und Lehrern, der Analyse von verschiedenen Dokumenten sowie einer schriftlichen Befragung der Kollegien wurden fünf Schulen hinsichtlich der Implementierung dauerhafter LSE untersucht.⁴ Die Schulen sind Vertreter je unterschiedlicher Schulformen und liegen in verschiedenen Bundesländern, um die besonderen Merkmale, mit denen die Schulformen bei der Umsetzung des Konzepts konfrontiert werden, herausarbeiten zu können. Lediglich beim Gymnasium wurden zwei Schulen aus dem gleichen Bundesland gewählt, um anhand dieser beiden Einzelfälle mögliche unterschiedliche Entwicklungslinien bei größtenteils vergleichbaren Bedingungen nachzeichnen zu können. Bei der Untersuchung handelt es sich um Einzelfallanalysen; die Ergebnisse sind daher nicht repräsentativ und verallgemeinerbar. Sie können aber Hinweise auf entwicklungsfördernde und -hemmende Faktoren geben und anderen interessierten Schulen als „good practice“-Schulen Optionen und mögliche Wege aufzeigen.

Im Anschluss daran werden die schwedischen und deutschen Ergebnisse in Bezug zueinander gesetzt, wodurch auch erkennbar wird, inwieweit die schwedischen Resultate Gültigkeit für die deutsche Schullandschaft haben können und wo sich gewisse Beschränkungen befinden (Kap. 5). Schlüsselfaktoren, die für die erfolgreiche Arbeit in und mit festen LSE besonders relevant sind, werden hierbei nochmals gesondert herausgehoben.

Im abschließenden Fazit (Kap. 6) werden die zentralen Ergebnisse dieser Studie zusammengefasst und das Innovationspotenzial des Konzepts für das deutsche Schulsystem eingeschätzt.

4 Zur detaillierteren Beschreibung der Vorgehensweise mit Experteninterviews und Befragungsbogen siehe Kap. 4.2.1. Das methodologische Kapitel zu den Experteninterviews (Kap. 4.2.1.1), welche sowohl bei der Porträtierung der deutschen wie auch der schwedischen Schulen zum Einsatz kamen, wurde nicht an den Anfang dieser Arbeit, sondern den Schulporträts der deutschen Schulen voran gestellt, wo es mit der Beschreibung der anderen für die Erstellung dieser Porträts relevanten Methoden eine Einheit bildet. Selbstverständlich haben die Ausführungen zu den Experteninterviews auch Gültigkeit für die Erstellung der Kurzporträts der schwedischen Schulen.

1.5 Begrifflichkeiten

Als *terminus technicus* wird der Begriff der festen Lehrer-Schüler-Einheiten, kurz LSE, gebraucht. Da es mehrere verschiedene Bezeichnungen – zum Beispiel „kleine Schulen in der großen Schule“ oder Team-Kleingruppen-Modell – für dasselbe oder ein eng verwandtes Konzept gibt und zudem in Schweden wiederum andere Begrifflichkeiten verwendet werden, sollen die wichtigsten Termini hier kurz erläutert werden.

Feste (bzw. dauerhafte) Lehrer-Schüler-Einheiten (LSE): Damit ist das in dieser Arbeit ausführlich behandelte Konzept gemeint, wobei es sich eher um einen organisatorischen Rahmen als um ein ausformuliertes Modell handelt. Folglich lässt es eine Vielzahl unterschiedlicher Konkretisierungen zu. LSE zeichnen sich durch drei Komponenten aus: ein heterogen zusammengesetztes Lehrerteam⁵, eine klare Zuordnung einer Schülergruppe (mehrere Klassen, ein Jahrgang) zu diesem Lehrerteam und Kontinuität in den Beziehungen (sowohl innerhalb des Lehrerteams als auch zwischen Lehrern und Schülern). Kontinuität bedeutet hier, dass das Team dauerhaft bestehen bleibt und die ihm zugeordnete Schülergruppe über mehrere Jahre begleitet. Weitere zentrale Eigenschaft des Konzepts der LSE ist, dass es die gesamte Schule erfasst und daher, wenn möglich, alle Lehrkräfte einem Team zugehörig sind. Im Idealfall bildet eine LSE auch eine räumliche Einheit. Es sollte mit den LSE eine enge unterrichtliche und pädagogische Zusammenarbeit sowie das Herstellen guter psychosozialer Bedingungen und Beziehungen, die das Lernen der Schüler fördern, intendiert sein. Wie umfassend die Kooperation und Beziehungen innerhalb einer LSE gestaltet werden, bleibt jedoch der einzelnen Schule überlassen und wird vom Konzept der LSE nicht vorgegeben.

„Die kleine Schule in der großen Schule“: Diese Bezeichnung wurde aus dem Schwedischen übersetzt („*den lilla skolan i den stora skolan*“). Sie bezieht sich auf die vertikale Form der LSE: Mehrere Klassen verschiedener Altersstufen werden zu einem Lernhaus bzw. zu einer „kleinen Schule“ zusammengefasst und dort von einem Lehrerteam betreut. Jeder Schüler verbleibt während seiner Schulzeit oder zumindest eines großen Teils in diesem Lernhaus. Bei Dreizügigkeit könnten so zum Beispiel drei „kleine Schulen in der großen Schule“ gebildet werden. Die Bezeichnung „kleine Schulen“ wird oftmals verkürzend für „die kleine Schule in der großen Schule“ verwendet.

Arbetsenheter und *arbetslag*: Diese schwedischen Begriffe beziehen sich auf die beiden wesentlichen Bestandteile der LSE. Die *arbetsenhet* (Arbeitseinheit) bezeichnet dabei die Schülergruppe, die zusammengefasst

5 Heterogen vor allem hinsichtlich der Fächerkombinationen der einzelnen Teammitglieder, ferner aber auch Alter, Geschlecht, Teamerfahrung, Ausbildung betreffend.

wird, das *arbetslag* (Arbeitsteam) das Lehrerteam. Aufgrund der geringen Aussagekraft dieser Bezeichnungen und um den klaren Bezug dieser Begriffe zum schwedischen Schulsystem zu unterstreichen, werden sie stets unübersetzt verwendet. In der neueren schwedischen Literatur wird inzwischen häufiger von *lärarlag*, also Lehrerteam, anstatt vom *arbetslag* gesprochen. *Lärarlag* und *arbetslag* sind folglich Synonyme. Analog dazu wird in dieser Arbeit des Öfteren von festen Lehrerteams gesprochen. Damit sind die dauerhaften, fest institutionalisierten Lehrerteams gemeint, die eine bestimmte Schülergruppe im Konzept der LSE betreuen und für diese verantwortlich sind.

Team-Kleingruppen-Modell (TKM): Das TKM wurde in den 1970er Jahren entwickelt und wird vornehmlich an Gesamtschulen praktiziert. Auch dieses Modell sieht die dauerhafte Verbindung von Lehrerteam und Schülergruppe vor, formuliert die konkrete Gestaltung aber detaillierter als die LSE und intendiert die Organisation in horizontalen Strukturen.

Des Weiteren sei hier auf die Verwendung der schwedischen Schulbezeichnungen *grundskola* und *gymnasium* hingewiesen: Um einer Verwechslung der schwedischen Schulformen mit den deutschen vorzubeugen, werden die schwedischen Bezeichnungen nicht übersetzt und klein und kursiv geschrieben. Mit *grundskola* ist die die Klassen 0 bis 9 umfassende Gesamtschule und mit *gymnasium* die daran anschließende dreijährige, studien- und/oder berufsvorbereitende Schule gemeint.

Kapitel 2

Warum Kooperation in festen Lehrer-Schüler-Einheiten?

Eine Annäherung aus unterschiedlichen Perspektiven

Feste Lehrer-Schüler-Einheiten haben drei konstituierende Merkmale: Lehrerteamarbeit, eine feste Zuordnung von Lehrerteam und einer bestimmten Schülergruppe, Kontinuität in den Beziehungen (sowohl innerhalb des Teams wie auch zwischen Lehrern und Schülern). Durch die beiden letztgenannten Eigenschaften setzen sich die LSE deutlich von vielen anderen Formen der Lehrerkooperation ab. Auch die vielfach in Schulen vorzufindenden Jahrgangstufenteams erfüllen nur zwei der Kriterien, da sie meist Kontinuität vermissen lassen und Jahr für Jahr neu zusammengesetzt werden.

Weshalb alle drei Merkmale notwendig sind, um die im einleitenden Kapitel aufgeführten Ziele erreichen zu können, soll zunächst auf theoretischer Weise mit Hilfe aktueller Forschungstendenzen und -erkenntnissen ergründet werden. Daran anschließend soll die Praxis der festen Lehrerteams bzw. der „kleinen Schulen“ in Schweden wie in Deutschland näher betrachtet werden.

Da die LSE an mehreren Punkten schulischer Arbeit ansetzen und die Veränderung der Organisationsstruktur sowie der Arbeits- und Lernkultur der gesamten Schule im Blick haben, kann man sich diesem Konzept aus verschiedenen Perspektiven theoretisch annähern: aus schulentwicklungs- und organisationstheoretischer, bildungspolitischer, soziologischer, didaktisch-pädagogischer, arbeitssoziologischer, kommunikationstheoretischer, ökonomisch-betriebswirtschaftlicher Perspektive oder aus Sicht der inner-schulischen Demokratisierung. Im Folgenden sollen die Zugänge aus der Perspektive der Schulentwicklung sowie aus bildungspolitischer, soziologischer, didaktisch-pädagogischer und arbeitssoziologischer Perspektive dargestellt und daraus Begründungszusammenhänge für die Einrichtung fester LSE gezogen werden. Die Unterscheidung dieser Zugänge ist dabei lediglich Hilfe zur besseren Darstellung und Strukturierung der Gedankenführung. Selbstverständlich können keine scharfen Trennlinien zwischen den einzelnen Perspektiven gezogen werden; sie beeinflussen sich und gehen teilweise ineinander über.

2.1 Annäherung aus Perspektive der Schulentwicklung

Schulentwicklung (SE) ist in aller Munde. Entwickelt und verändert hat sich Schule allerdings schon immer, weshalb der Begriff SE von Schulgeschichte oder auch Schulreform unterschieden werden muss. Ebenso sind „eine Fülle von Vorhaben und Aktivitäten an einer Schule [zwar] wichtig, aber sie sind nicht mit Schulentwicklung gleichzusetzen“, da dazu stets „eine pädagogische Perspektive, ein leitendes und strukturierendes Konzept“ (Eckart 1999, S. 2) notwendig ist. SE meint also einen zielgerichteten Prozess, der die Schule bei der Bewältigung ihrer spezifischen Probleme und Aufgaben weiterbringt. Während in den 1970er Jahren noch die Makroebene im Blickfeld von Schulentwicklungsmaßnahmen stand, hat sich mittlerweile der Blick auf die Mikro- und Mesoebene, auf die Einzelschule als gestaltete und gestaltende Handlungseinheit gewendet. Seit Beginn der 1990er Jahre hat sich die Überzeugung von den Einzelschulen als „Motoren der Entwicklung“ durchgesetzt (Dalin 1991; Rahm 2005; Rolff 2007).

Es lassen sich zwei Schwerpunktsetzungen bei der Betrachtung von „Gestaltungsstrategien von Schulentwicklung ausmachen: Organisationsentwicklung und Pädagogische Schulentwicklung“ (Rahm/Schröck 2005, S. 157). Während Organisationsentwicklung (OE) die Qualität von Unterricht und des schulischen Lebens stärker von den institutionellen Rahmenbedingungen abhängig sieht und daher auf einen Veränderungsprozess der gesamten Schule als soziales System abzielt, versteht sich die Pädagogische Schulentwicklung (PSE) als „Weiterentwicklung Innerer Schulreform“, als „Unterrichtsentwicklungsinitiative“ (Rahm/Schröck 2005, S. 158). Sie hat demzufolge ein dezidiertes Interesse an Innovationen bei der Unterrichtsgestaltung und ist an den daraus resultierenden individuellen und institutionellen Veränderungen interessiert (Dalin/Rolff/Buchen 1995; Bastian 1997; Klippert 2008). Dass es sich bei diesen beiden Ansätzen um zwei konkurrierende Königswege handelt, kann nicht aufrechterhalten werden, zumal beide die wechselseitigen Bedingungen von Organisations- und Unterrichtsentwicklung anerkennen und die OE-Forschung mittlerweile die von Rolff konstatierte anfängliche Unterschätzung der Unterrichtsentwicklung (UE) für die SE überwunden hat (Rolff 2007).

Der Ansatz der OE findet sich bereits im Diskurs amerikanischer Schulreformer der 1960er Jahre wieder, gelangte in den 1970er Jahren nach Deutschland, wurde allerdings erst mit der Hinwendung der SE zur Einzelschule auf breiter Basis rezipiert. Der Kern von OE ist, „eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln, und zwar im Wesentlichen durch deren Mitglieder selbst.“ OE kann somit „als Lernprozess von Menschen und Organisationen verstanden“ werden (Rolff 2007, S. 14). Damit wird organisationalen Gebilden Lernfähigkeit zugesprochen, was heutzutage „zu einer allgemeingültigen Vorstellung geworden [ist]“ (Argyris/Schön 1999, S. 9). Ziel der SE als OE stellt die Herausbildung einer sich selbst erneuernden

und verändernden Organisation, einer lernenden Organisation, (bezogen auf die Schule) einer Lernenden Schule dar. Prägend für den hiesigen Diskurs über die lernende Organisation wurde Senge, der das Systemdenken als maßgebliche Säule des organisationalen Lernens proklamierte (Senge 1996), und dessen Ansatz von Schratz/Steiner-Löffler auf die Lernende Schule übertragen wurde (Schratz/Steiner-Löffler 1999). Kernstück einer Lernenden Organisation ist gemäß Senge ein „fundamentales Umdenken“ der in ihr tätigen Personen, indem sie „erkennen, daß wir nicht von der Welt getrennt, sondern mit ihr verbunden sind, und wir machen nicht länger einen Widersacher ‚da draußen‘ für all die Probleme verantwortlich, sondern erkennen, wie wir selbst durch unser Handeln zu unseren Problemen beitragen“ (Senge 1996, S. 22).

Damit erfährt der Teambegriff als Grundlage einer Lernenden Organisation/Schule eine besondere Wertschätzung, da zum einen das Denken in Systemzusammenhängen eine Vielperspektivität und kollektives Lernen voraussetzt und zum anderen dieses „fundamentale Umdenken“ Reflexion erfordert, die nur gemeinsam erfolgen kann.⁶ Ziel von SE ist demzufolge die Entwicklung einer kooperativen Arbeitskultur, die wiederum für die Entwicklung einer Lernenden Schule grundlegend ist. Teamentwicklung stellt auf dem Weg zu einer Lernenden Schule sowohl ein Teilziel wie auch einen Ausgangspunkt für weitere Entwicklung dar, da Teams Orte der Reflexion, der Auswertung, des Lernens von- und miteinander sind und „die Effektivität und Qualität schulischer Leistung“ (Schratz 2009, S. 90) steigern. Eine solche Entwicklung gelinge allerdings, so Schratz weiter, nur bei gegenseitigem Vertrauen im Team, was Zeit und Kontinuität voraussetze. Organisatorische Rahmenbedingungen behindern jedoch oftmals das Entstehen einer solchen kooperativen Schul- und Arbeitskultur (Eikenbusch 1998). Zudem bringen gemäß Dalin einfache Versuche, die Kooperation im Kollegium ohne großen Aufwand zu verbessern, meist nichts; es brauche stattdessen eine neue, alle einschließende Schulkultur, die enge Beziehungen auf lange Zeit aufrechterhalte (Dalin 1999). Die Einrichtung fester LSE bietet die Möglichkeit, die Organisationsstruktur so zu verändern, dass dies möglich wird.

Systemisch-konstruktivistische Sichtweisen von SE gehen davon aus, dass die Selbstorganisation einer Schule jeweils abhängig von sozialen und ökologischen Umwelten ist, weshalb dirigistische „top-down“-Regelungen nur begrenzt greifen und lediglich Impulse sein können (Rahm 2005).⁷

6 „Ohne dass Lehrkräfte wie reflektierende Praktiker miteinander reden, sich gegenseitig beobachten und auch helfen, gibt es keine Schulentwicklung“ (Rolff 2007, S. 148); „Schulentwicklung braucht Teamentwicklung“ (Schratz 1996, S. 106).

7 Wallin 2002 betont aber auch, dass es unter systemischen Gesichtspunkten entscheidend sei, dass nicht nur die Einzelschule Entwicklungsimpulse setzt, sondern diese auch „von oben“, also von der Makroebene kommen bzw. von dort durch günstige

Weiterhin betrachten sie nicht nur die Einzelschule in ihrem Kontext, sondern sehen die verschiedenen innerschulisch wirkenden Systeme sowie die unterschiedlichen Ebenen schulischer Entwicklung in wechselseitiger Bedingung. Das heißt, will man Schule entwickeln, müssen mehrere Ebenen berücksichtigt werden; einzelne, isolierte Entwicklungsmaßnahmen bringen relativ wenig ein.

„Ohne Schulentwicklung der ganzen Schule besteht die Gefahr, dass das, was man als Lehrer in seinen Klassen anstrebt, vom übrigen schulischen Umfeld nicht gefördert oder gar behindert bzw. konterkariert wird. [...] Schulentwicklung, die nur die Schule als Organisation, als System oder als Einrichtung entwickelt, ist genauso sinnlos wie Lehrerentwicklung, die für die Arbeit im Unterricht keine Folgen hat, die das Potential der Schule nicht erweitert“ (Eikenbusch 1998, S. 131).

Die Weiterentwicklung der organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen ist folglich immer nur Krücke zur weiteren Veränderung von Unterricht, des Schullebens oder der Lernkultur. Zugleich wirken die äußeren Strukturen auf die inneren Prozesse, also auf den Unterricht, die innerschulischen Beziehungen, das Kooperations- und Kommunikationsklima, ein (Strittmatter 2000; Wiater 2002; Rolff 2007). Damit stehen OE und UE in engem Zusammenhang, wobei die Verbesserung des Unterrichts und das Lernen der Schüler stets im Fokus von SE stehen sollten (Maag Merki 2009). Wer allerdings „Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern. Das kann auf mehr Kooperation hinauslaufen oder auf mehr Teamarbeit. Auswirkungen auf das Lehrerhandeln sind unvermeidlich, weshalb vermutlich immer ein Bedarf an PE [Personalentwicklung/J.M.] entsteht“ (Rolff 2007, S. 15 f.).

Damit bewegt sich SE in einer Trias aus OE, UE und PE, wobei stets alle Ebenen berücksichtigt und weiterentwickelt werden sollten, will man die Schule als Ganzes entwickeln (Schüssler 2003; Rahm/Schröck 2005; Gräsel/Mandl 2005). Diese unterschiedlichen interdependenten Ebenen berücksichtigend lässt sich SE mit Wiaters Definition zusammenfassen:

„Unter Schulentwicklung versteht man einen Prozess, bei dem Lehrerkollegien (einschließlich der Schulleitung) oder Lehrerteams initiativ werden und die Unterrichts-, Erziehungs- und Organisationsarbeit der eigenen Schule so verändern, dass sie zum einen den spezifischen Gegebenheiten vor Ort besser entspricht und zum anderen besondere pädagogische und didaktische Akzente enthält“ (Wiater 2002, S. 145).

Rahmenbedingungen unterstützt werden; ebenso auch Fullan: „Schulentwicklung wird nicht stattfinden, solange die Infrastruktur, die Schulen umgibt, nicht signifikant verbessert und koordiniert wird“ (Fullan 2000, S. 16).