

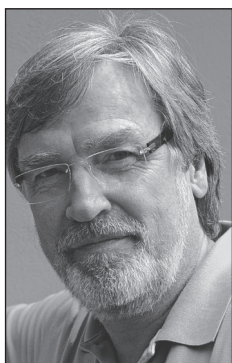
Schulentwicklung als kollektiver Lernprozess

Editorial

HeftherausgeberInnen: Enikő Zala-Mező & Uwe Hameyer



Enikő Zala-Mező, Dr., Arbeits- und Organisationspsychologin, leitet das Zentrum für Schulentwicklung in der Abteilung Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkt: Wissenstransfer und Umsetzung von Veränderungsprozessen in Schulen.



Uwe Hameyer, Prof. Dr. em. Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Kiel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Innovationstheorie, Curriculum-Design und Systemberatung. Begründer von H|S – Hameyer Systemberatung (www.hameyer-systemberatung.de).

Schulentwicklung ist kein einfacher Begriff, es gibt jedoch einige Merkmale, die für alle klar sind. Niemand würde zum Beispiel behaupten, dass Schulentwicklung ein Merkmal von Individuen ist. Schulentwicklung hat einen kollektiven Charakter. Kann es sein, dass das Unverständnis, mit dem Schulentwicklung gelegentlich begegnet wird, genau auf dieses Merkmal zurückzuführen ist?

Eine allgemeine Schwierigkeit besteht darin, dass soziale, kollektive Phänomene methodisch und theoretisch überwiegend schwerer zu fassen sind. In der Schule kommt eine traditionelle Arbeitsorganisation hinzu: Lehrpersonen erteilen den Unterricht überwiegend allein (Tyack & Tobin, 1994). Das Berufsbild ist individuell geprägt und zugleich an Autonomie ausgerichtet. In dieser Umgebung klingt ein stark kollektiv geprägter Begriff wie Schulentwicklung fremd, auch wenn fast alle Mitglieder der Schule kollektive Denk- und Lernprozesse kennen. Das schöne Gefühl, jemanden in einem Gespräch anzu-spornen oder durch Ideen von Kolleginnen und Kollegen selber auf neue Erkenntnisse zu kommen, gemeinsam zu planen, ist bekannt.

Neben der Kollektivität ist ein weiterer Aspekt mit Schulentwicklung verbunden: das Lernen, sofern wir Lernen mit Anpassung gleichsetzen. Schulen sind hoch komplex aufgrund der Vielfalt der Lernenden und der gesellschaftlichen Erwartungen, die an die Institution Schule gestellt werden. Schulen bleibt nichts anderes übrig, als sich mit der Komplexität permanent auseinanderzusetzen. Je nachdem, wie diese Auseinandersetzung ausgeht, gibt es Änderungen und Anpassungen. Das ist Lernen im Sinne einer ständigen Erweiterung des Antwortrepertoires. Damit sind wir beim Thema dieses Heftes: Schulentwicklung als kollektiver Lernprozess.

Kollektives und individuelles Lernen hängen zusammen, das kollektive geht nicht ohne das individuelle, sondern setzt das immer voraus. Das individuelle ist jedoch ohne das kollektive Lernen möglich. Zwischen den Lernformen besteht also keine gegenseitige Abhängigkeit; sie sind nicht symmetrisch, was dazu führt, dass oft nur auf das individuelle Lernen gesetzt wird. Eine gute Schule zeichnet sich jedoch genau dadurch aus, dass die geteilten Werte und die pädagogischen Ziele als Ausdruck des Kollektiven für alle präsent und bewusst sind.

Der Weg zum kollektiven Lernen führt oft über die Zusammenarbeit. Eine intensive und verbindliche Zusammenarbeit ist eine Chance, um die Beweggründe der konkreten unterrichtlichen Handlungen bewusst zu machen und anderen zu erklären. Ziele, Überzeugungen, Menschenbilder, subjektive Theorien über Lernen sind oft nur implizit vorhanden und werden erst bewusst, wenn sie erklärt (expliziert) werden müssen (Nonaka & Konno, 1998). In einem solchen Prozess werden irritierende Unterschiede sichtbar; sie bieten dadurch hervorragende Lernchancen (Akkerman & Bakker, 2011).

Inzwischen gibt es überzeugende empirische Befunde, die auf die positiven Wirkungen des Kollektiven in den Schulen hinweisen. Es wurde beispielsweise das Konzept des organi-

sationalen Lernens untersucht (Higgins et al., 2012) und drei Dimensionen des kollektiven Lernens nachgewiesen: psychologische Sicherheit (alle Fragen stellen zu dürfen), Bereitschaft Neues zu erproben und Führung, die das Lernen im Team unterstützt. Wenn sie allesamt gefördert werden, wird das organisationale Lernen ermöglicht. Somit wird ein ganzheitlicher Ansatz propagiert, wie das beispielsweise auch bei Bryk et al. (2010) der Fall ist.

Gruppen, Gemeinschaften mit guten Beziehungen zwischen Lehrpersonen, können Schulentwicklung unterstützen. In solchen Schulen entsteht ein gemeinschaftliches Sozialkapital: Es werden kognitive, soziale und materielle Ressourcen durch Beziehungen erreichbar (Bridwell-Mitchell & Cooc, 2016). Je höher die Kohäsion der Gruppe, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass sie erhalten bleibt und als Sozialkapital zur Verfügung steht. Eine Investition in die Beziehungen ist daher lohnenswert, auch wenn die oben erwähnte Untersuchung auf die Folgen für die Leistung der Lernenden nicht eingeht.

Mit dem Zusammenhang zwischen Kooperation der Lehrpersonen und Leistungen der Lernenden beschäftigen sich Ronfeldt et al. (2015), die in einer ausgeklügelten quantitativen Studie drei klare Aussagen über diesen Zusammenhang treffen. Zwar ist die inhaltliche Ausrichtung der Kooperation bedeutsam – es ist nicht egal, in welchem Bereich die Kooperation stattfindet –, gleichwohl zeigt sich in ihrer Untersuchung das durchschnittliche Kooperationsniveau in SchülerInnenleistungen: je mehr Kooperation, desto höhere Leistung. Zweitens konnten die AutorInnen zeigen, dass die Leistungen der Lernenden bei hoher Kooperationsqualität sowohl auf der Schulebene als auch auf der Ebene der einzelnen Lehrpersonen besser sind als bei tieferer Kooperationsqualität. Drittens erzeugen Lehrpersonen in Schulen mit hoher Kooperation bessere Leistungen auch dann, wenn sie sich selber in der Kooperation nicht so inten-

siv engagieren: Die Schule macht also einen Unterschied.

Hinter der Empirie stehen wichtige Erklärungsansätze: Auch vor der Schule macht sie nicht Halt – die Zeit der flüchtigen Moderne (Bauman, 1983) mit ihren Paradoxien und einer stillen Umwertung der Werte, um einen Ausdruck von Nietzsche zu verwenden. Schulen stehen vor neuen Herausforderungen, zugleich sind Beteiligungsformen angesagt, die das Kollektive stärker betonen, wenngleich längst nicht überall konsequent vertreten.

1. Schulen stehen im Spannungsfeld zwischen lehrplangerechter Eindeutigkeit und einer Vielzahl an nicht eindeutigen Qualitätsstandards. Als Systeme, die sich an vielen, teils widersprüchlichen Bezugspunkten ausrichten, müssen sich Schulen entscheiden: Welche Bezugspunkte haben vorderste Rangplätze und wie setzen sie Befunde so ins Wechselspiel zueinander, dass Paradoxien aufgelöst werden? Zu den Bezugspunkten zählen Qualitätsstandards, der Lehrplan, Evaluierungen, Ziel-Leistungs-Vereinbarungen, die schuleigene Philosophie und ihr Leitbild, Leistungsvergleiche, regionale Ziele und Erfordernisse, um nur einige zu nennen. Solche Bezugspunkte schulischer Entscheidungen sind mit hierarchischen Steuerungsprozessen nicht mehr einzulösen.

2. Die flüchtige Moderne kennt weitere Paradoxien, so etwa das Spannungsfeld zwischen staatlicher Steuerung einerseits und dem Ziel der Selbstorganisation andererseits. Dieses Spannungsfeld ist oft benannt, gefordert und doch nur selten kreativ bearbeitet worden.

3. Neue Werte gelangen auf den Spielplan, während traditionale den Platz räumen müssen, flüchtig werden, um mit Bauman (1983) zu sprechen. Der Bildungs- und Wertekodex unterliegt einem langfristigen Transformationsprozess (Hameyer, 2017). Manche Handlungsgewohnheit wurde entwertet, neue Orientierungen und Steuerungsphilosophien kommen ins Spiel.

Tatsache ist, dass der Lehrberuf mit Unsicherheiten verbunden ist. Das Handeln von Lehrpersonen kann selten in einen direkten Zusammenhang mit dem Lernresultat der Lernenden gebracht werden (Supovitz, 2009). Zusammenhänge sind mehrdeutig, es herrscht Ambiguität, richtige und falsche Lösungen gibt es nicht. Um mit dieser Situation umzugehen, brauchen die Schulen eine intensive Auseinandersetzung mit Informationen, die ihnen helfen, gute Entscheidungen und Problemlösungen zu finden (Hameyer, 2014) und sich über berufliche Normen zu verständigen (Heinrich & Altrichter, 2008). Aus Informationen (Daten) kann in einem gemeinsamen Prozess Wissen entstehen, wenn Schulleitungen das kollektive Lernen im Team gekonnt führen (Leading Learning nach Fullan, 2014; Robinson et al., 2008).

Diese noch unscharfen Bilder einer veränderten Zeit sind fragmentarisch. Fest steht, dass sich Schulen im europäischen Raum nicht mehr eindeutig von staatlicher Hand lenken lassen, sondern aufgefordert sind, sich in einem rechtsverbindlichen Gestaltungskorridor selbst zu ordnen und eigene Profilformate kollektiven Arbeitens und Lernens auszuarbeiten. Bezugspunkte wie Top-down oder Bottom-up helfen nicht mehr weiter, wenn sie denn überhaupt je nützlich gewesen sind. Schulen sind Systeme, von denen erwartet wird, dass sie von sich aus lernen und weiterlernen.

Eigentlich geht es nicht nur um das Verstehen, sondern auch darum, diesen Grundsatz in die Tat umzusetzen. Ein Stück weit wird Schule zu einem Haus des Lernens mit vielschichtigen kollektiven Entwicklungsprozessen. In diesem werden Entscheidungen nicht von oben nach unten durchgereicht, sondern kommunikativ beraten, beschlossen und umgesetzt. Interaktionen finden über Rückkopplung und Feedback statt.

Die Beiträge zum vorliegenden Themenschwerpunkt sind auf diesem schultheoretischen Hintergrund zu verstehen. Sie zeigen,

wie kollektive Lernformate in der Praxis aussehen können. Im ersten, englischsprachigen Beitrag thematisiert *Karen Seashore Louis* die Problematik der Verlierer des Schulsystems und beschreibt den Handlungsspielraum, den Schulen haben, um für solche Lernende zu sorgen. Dabei sind gute Beziehungen, viel Vertrauen und professionelle Gemeinschaften zentral. Im zweiten Beitrag wird das Thema Vertrauen vertieft behandelt: *Inka Bormann* geht auf die Rolle des Vertrauens spezifisch während Veränderungsprozessen ein und setzt es mit dem kollektiven Lernen in Verbindung. Im dritten Beitrag wirft *Uwe Hameyer* die Frage auf, wie Schulteams das Lernen im Sinne des „Neudenkens“ (Reframing) fördern können. In einer Fallstudie von *Enikö Zala-Mezö* und *Nina-Cathrin Strauss* wird der Weg eines kollektiven Lernprozesses beschrieben, den zwei Schulen gemeinsam gegangen sind. Im nächsten Beitrag von *Dietlinde Granzer*, *Regine Berger* und *Wolfgang Looss* geht es darum, wie das Lernen von Lehrpersonen basierend auf den Erkenntnissen aus der Hattie-Studie aussehen könnte. Im Beitrag von *Franz Rauch* und *Mira Dulle* wird das Netzwerklernen am Beispiel vom am längsten bestehenden Netzwerk in Österreich, ÖKOLOG, geschildert. Der letzte thematische Beitrag von *Reta Müller*, *Christine Bieri Buschor* und *Barbara Kohlstock* setzt sich mit Kündigungsgründen von Schulleitungen auseinander und zeigt, wie gute Teamarbeit und positives Klima vor Schulleitungskündigungen möglicherweise bewahren können. Im Methodenatelier präsentiert *Jean-Paul Munsch* seinen Beratungsansatz, der ganzheitlich ist und stark auf die gemeinsame Sinngebung ausgerichtet ist.

Literatur

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. In: *Review of Educational Research* 81(2), pp. 132–169.
- Bauman, Z. (1983). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bridwell-Mitchell, E. N. & Cooc, N. (2016). The Ties That Bind: How Social Capital Is Forged and Forfeited in Teacher Communities. In: *Educational Researcher* 45(1), pp. 7–17.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q. & Luppescu, S. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hameyer, U. (2014). Innovationswissen – wirksame Schulentwicklung im System der Praxis. In: H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulkirksamkeit als Forschungsfeld*. Münster: Waxmann, S. 49–74.
- Hameyer, U. (2017, in Druck). *Transformation der Schule. Systemwissen für die Praxis*. Stuttgart: Klett & Kallmeyer.
- Heinrich, M. & Altrichter, H. (2008). Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerprofession. In: W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 205–221.
- Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R. & Fowler, A. (2012). Examining Organizational Learning in Schools: The Role of Psychological Safety, Experimentation, and Leadership that Reinforces Learning. In: *Journal of Educational Change* 13(1), pp. 67–94.
- Nonaka, I. & Konno, N. (1998). The Concept of “Ba”: Building a Foundation for Knowledge Creation. In: *California Management Review* 40(3), pp. 40–54.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. In: *Educational Administration Quarterly* 44 (5), pp. 635–674.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K. & Grissom, J. A. (2015). Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement. In: *American Educational Research Journal* 52 (3), pp. 475–514.
- Supovitz, J. (2009). Knowledge-Based Organizational Learning for Instructional Improvement. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* 23. Springer Netherlands, pp. 707–723.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? In: *American Educational Research Journal* 31 (3), pp. 453–479.

Kontakt:

enikoe.zala@phzh.ch

uwe.hameyer@t-online.de