

Sebastian Boller

Berufsfeldübergreifende Kooperation und Teamentwicklung in einer Versuchsschule

Oder: Welche Möglichkeiten bietet die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulforscher/inne/n für die schulische Qualitätsentwicklung?

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt ein berufsfeldübergreifendes Kooperationsmodell vor, bei dem Lehrkräfte mit Schulforscher/inne/n zusammenarbeiten. Anhand von zwei Fallbeispielen wird gezeigt, wie beide Gruppen ihre Kompetenzen in die Kooperation einbringen und die unterschiedlichen Perspektiven für die Team- und Unterrichtsentwicklung nutzen. Der Beitrag stellt Problembereiche und Gelingensbedingungen für diese Form der Zusammenarbeit dar, skizziert Anwendungsfelder und zeigt Wege der Teamentwicklung auf.

Schlüsselwörter: kooperative Schulentwicklung, (berufsfeldübergreifende) Kooperation, Evaluation, Teamentwicklung, Oberstufen-Kolleg, Versuchsschule

Cooperation across Different Occupational Areas and Teambuilding in an Experimental School

Or: Which Opportunities Does the Cooperation between Teachers and School Researchers Provide for Quality Development at School?

Abstract

The article presents a cooperation model across occupational areas in which teachers and school researchers work together. By means of two case studies it can be shown how both groups contribute their competences and use their different perspectives for team and teaching development. The article depicts the problems and the preconditions for success, outlines the areas of application, and shows ways of team development.

Keywords: cooperative school development, cooperation (across occupational areas), evaluation, teambuilding, teacher research, "Oberstufen-Kolleg", experimental school

1. Kooperation in der Schulentwicklung – über den Lehrerberuf hinaus

Kooperation und Teamarbeit in Klassen-, Jahrgangs-, Fach-, Projekt- und Leitungsteams gelten seit langem als Schlüsselkategorien gelingender Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Bauer 2004; Popp 1998; Schley 1998). Die mit systematischer Kooperation verbundenen Aufgaben relativieren zwar das Bild der Lehrperson als Einzelkämpfer/in, führen jedoch gleichzeitig zu einer Vielzahl neuer Anforderungen an Lehrer/innen. Um die komplexen pädagogischen und organisationalen Herausforderungen bewältigen zu können, müssen sie in der Lage sein, Diagnose-, Förderungs-, Moderations- und Führungskompetenz mit Teamfähigkeit zu kombinieren. Mit der Veränderung des Bildes von Schule in Richtung einer lernenden Organisation (vgl. Senge 2008) werden Bereitschaft und Fähigkeit, sich an schulischen Innovationen zu beteiligen und separierende schulische Strukturen zu überwinden, zu professionsrelevanten und zu professionalisierenden Schlüsselkompetenzen des Lehrerhandelns (vgl. Esslinger 2002; Terhart 2001). Betrachtet man die Kooperationspraxis in Lehrerkollegien, so stimmen Studien jedoch darin überein, dass

- Kooperation und Teamarbeit für Lehrkräfte diffuse und vage Begriffe sind (vgl. Jerger 1995),
- Lehrer/innen nur selten systematisch kooperieren (vgl. Popp 1998; Ulich 1996),
- Lehrkräfte besonders das regenerative und entspannende Moment des beiläufigen informellen Austauschs schätzen (vgl. Rüegg 2000; Rosenholtz 1989),
- Lehrer/innen bei intensiver Zusammenarbeit eine Einschränkung ihrer pädagogischen Autonomie befürchten (vgl. Bauer 2007) und
- die Zusammenarbeit mit zunehmender Nähe zum Unterricht – dem Kerngeschäft – abnimmt (vgl. Holtappels 1999).

In der gängigen Kooperationspraxis in Lehrerkollegien manifestiert sich das Bild von Schule als „loosely coupled system“ (vgl. Weick 1976), als differenziertes, hochkomplexes und anpassungsfähiges, jedoch kaum steuerbares, individualistisches System, das (berufsfeldübergreifende) Zusammenarbeit eher behindert als unterstützt.

Ungeachtet der Tatsache, dass Schule mit organisationalem Lernen und systematischer Teamarbeit spezifische Schwierigkeiten hat (vgl. Krainz-Dürr 1999), findet Kooperation in der Praxis – auch über die Berufsgrenzen hinweg – statt:

- Die Debatte um Heterogenität und individuelle Förderung bietet eine Reihe von Anknüpfungspunkten für eine stärkere Berücksichtigung ‚schulfremder‘ Expertise in schulischen Erziehungs- und Bildungsprozessen (vgl. Arnold/Graumann/Rakhkockhine 2008; Obolenski 2007).
- Die Ganztagschule setzt auf Bildungspartnerschaften zwischen Jugendhilfe, Sozialpädagog/inn/en, Psycholog/inn/en, externen Pädagog/inn/en, Vereinen und Wirtschaftsunternehmen (vgl. Holtappels u.a. 2007). Solche Kooperationen fördern

den berufsfeldübergreifenden Austausch und tragen zu einem vielfältigen pädagogischen Angebot bei.

- Bei Schulinspektionen stehen Lehrkräfte und Schulleitungen vor der Aufgabe, intensiver als bisher mit der schulischen Umwelt zu kooperieren. Neben anderen Aspekten wird die personelle Zusammensetzung der Inspektionsteams diskutiert (vgl. Böttcher/Kotthoff 2007).
- Seit den 1990er-Jahren werden Lehrkräfte und Schulaufsichtspersonen zu externen Schulentwicklungsberater/inne/n fortgebildet (vgl. Ender/Schratz/Steiner-Löffler 1996). Hierdurch ist ein expandierender Markt für die Kooperation von Schule und freien Organisations- bzw. Schulentwicklungsberater/inne/n entstanden.
- In Lehrerbildung und schulnaher (Praxis-)Forschung kooperieren Lehrkräfte in längerfristig angelegten Projekten mit Wissenschaftler/inne/n, Referendar/inn/en und Studierenden (vgl. Fichten/Gebken 2004).

Diese Beispiele verdeutlichen, dass die vielfältigen an Schule herangetragenen Anforderungen nicht von Einzelkämpfer/inne/n bearbeitet werden können und die Zusammenarbeit von Lehrer/inne/n und Externen in einigen Handlungsfeldern bereits an der Tagesordnung ist. Der Begriff „kooperative Schulentwicklung“ (vgl. Ackermann/Rahm 2004) bringt das darin angelegte Bild von Schule als multiprofessioneller Organisation auf den Punkt: Ein solches Organisationsverständnis bietet „Chancen für die mehrperspektivische Bearbeitung von gemeinsamen Themen und Problemfeldern“ (ebd., S. 8). Arbeitet Schule z.B. mit Vereinen, Universitäten, Schulaufsicht, Forschungsinstituten, Stiftungen, Wirtschaftsunternehmen und (Lehrer-)Bildungseinrichtungen zusammen, profitiert sie bei gelingender Kooperation vom ‚fremden Blick‘ und der Expertise dieser Akteure. Die im Vermittlungsprozess zwischen den unterschiedlichen Funktionssystemen entstehenden Widersprüche, Dilemmata und Unwägbarkeiten werden dabei weniger als unerwünschte Störungen, als vielmehr als notwendige Prozesse bei der Lösung komplexer schulischer Problemlagen betrachtet (vgl. Rahm/Mammes/Schratz 2006).

2. Berufsfeldübergreifende Kooperation und Teamentwicklung im Oberstufen-Kolleg Bielefeld

Kooperative Entwicklungs- und Implementationsstrategien, die unterschiedliche Status- und Berufsgruppen in engen und längerfristigen Kontakt bringen, sind konzeptionell und organisatorisch anspruchsvoll und stellen hohe Anforderungen an die Beteiligten. Die Potenziale, aber auch die Restriktionen solcher Projekte werden im Folgenden exemplarisch am Beispiel der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulforscher/inne/n im Kontext der Bielefelder Schulprojekte dargestellt.

2.1 Das berufsfeldübergreifende Kooperationsmodell des Oberstufen-Kollegs

Die Aufgabe von Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung¹ besteht in der Entwicklung, Erprobung und Erforschung innovativer pädagogischer Unterrichtskonzepte. Hierbei arbeiten die Lehrkräfte der Versuchsschule mit Schulforscher/innen/n der universitären Wissenschaftlichen Einrichtung zusammen. Bei diesem Kooperationsmodell wird ein durchschnittlich fünfköpfiges Lehrerteam von einem/einer bzw. maximal zwei Schulforscher/innen/n begleitet. Beide Akteursgruppen kooperieren in einer auf zwei Jahre angelegten Projektstruktur, dem so genannten Forschungs- und Entwicklungsplan (vgl. Keuffer 2008).

Obwohl Lehrer/innen und Schulforscher/innen an gemeinsamen Fragestellungen arbeiten, bringen sie unterschiedliche Kompetenzen und Sichtweisen in die Kooperation ein: Die Lehrkräfte der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg sind Expert/inn/en für Unterricht, Unterrichtsorganisation und (Fach-)Didaktik. Durch ihre Mitwirkung in den Forschungs- und Entwicklungsprojekten wird ihr Unterricht zum Gegenstand von Evaluation, Reflexion und Entwicklung. Viele Lehrer/innen arbeiteten in der Vergangenheit als Lehrerforscher/innen und waren ihrem Status nach Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen der Universität Bielefeld. Im Laufe der 35-jährigen Geschichte der Versuchsschule entwickelten sie ein eigenständiges Berufsverständnis; viele von ihnen definierten sich primär als Fachwissenschaftler/innen bzw. Fachdidaktiker/innen. Mit personellen und strukturellen Veränderungen wandelte sich dieses Selbstverständnis jedoch zunehmend. Heute verfügen die Lehrkräfte des Oberstufen-Kollegs zwar über mehr Forschungs-, Entwicklungs- und Evaluationserfahrung als ihre Kolleg/inn/en an Regelschulen; die Struktur des alltagspraktischen Handelns ist jedoch vergleichbar und der Kernbereich ihrer Professionalität wird weiterhin durch den Unterricht bestimmt.

Die Schulforscher/innen der „Wissenschaftlichen Einrichtung“ entwickeln in Kooperation mit den Lehrkräften Forschungsfragen und methodische Designs, die auf Praxisprobleme der Versuchsschule sowie aktuelle schulpädagogische Fragestellungen zugeschnitten sind. Sie begleiten und strukturieren den Forschungsprozess und sorgen durch die strukturelle Nähe zur Universität für die Anbindung an den wissenschaftlichen Diskurs. Da sie nicht in der Versuchsschule unterrichten, können sie zum pädagogischen Prozess die erforderliche Distanz herstellen. Nach dem Verständnis der Lehrerforschung anglistischer Prägung erfüllen sie die Funktion so genannter „fa-

1 Das Oberstufen-Kolleg war von 1974 bis 2006 zentrale Wissenschaftliche Einrichtung der Universität Bielefeld. Nach Auftrennung von Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung existiert seit 2007 eine universitäre Wissenschaftliche Einrichtung, welche gemeinsam mit der Versuchsschule und in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Erziehungswissenschaft sowie weiteren Fakultäten und Einrichtungen der Universität Bielefeld die Projekte der Versuchsschule vorbereitet, methodisch und strukturell berät und evaluiert.

ciliators“, d.h. sie können die Projekte als Expert/inn/en für Forschungsmethoden, Fortbildner/innen, kritische Freund/inn/e/n, Moderator/inn/en und Prozessberater/innen unterstützen. Im Gegensatz zu anderen Modellen schulnaher Forschung (vgl. Fichten/Gebken 2004) sind Schulforscher/innen und Lehrkräfte im Oberstufen-Kolleg gleichberechtigte Projektpartner/innen, d.h. die Schulforscher/innen können die Projekte aktiv (mit-)gestalten und verfolgen eigene Forschungs- und Entwicklungsinteressen.

2.2 Befunde einer qualitativen Studie zur Kooperationspraxis zwischen Lehrer/inne/n und Schulforscher/inne/n

In einer qualitativen Studie (vgl. Boller 2009) wurde anhand von zwei Forschungs- und Entwicklungsprojekten aus dem Oberstufen-Kolleg untersucht, wie eine Versuchsschule die eigene institutionelle Entwicklung gestaltet und welche Rolle dabei Kooperationsprozesse in berufsfeldübergreifenden Teams spielen. Für die Studie wurden institutionelle Dokumente ausgewertet und Lehrkräfte der Versuchsschule und Schulforscher/innen der Wissenschaftlichen Einrichtung in problemzentrierten Interviews befragt. Die Datenerhebung erfolgte im Schuljahr 2005/06, zwei Jahre, nachdem das berufsfeldübergreifende Kooperationsmodell im Oberstufen-Kolleg implementiert worden war. Die Auswertung der Daten erfolgte in Kombination aus (1) Dokumentenanalyse (Felderschließung/Generierung von Vorwissen), (2) Inhaltsanalyse (Strukturierung des Textkorpus und kategoriengeleitete, querschnittlich-thematische Zusammenfassung) und (3) Dokumentarischer Methode (formulierende und reflektierende Interpretation durch sequenzanalytische Rekonstruktion des immanenten Sinngehalts metaphorisch dichter Passagen).

(1) Zur Vorbereitung der Feldphase wurden zunächst untersuchungsrelevante schulische Dokumente gesammelt, hinsichtlich ihres Entstehungszusammenhangs beschrieben und kategoriengeleitet zusammengefasst. Auf der Basis des so generierten Vorwissens wurden problemzentrierte Interviews mit Lehrer/inne/n und Schulforscher/inne/n geführt und zunächst zu Einzelfallanalysen (Dossiers) verdichtet. (2) Anschließend wurden aus dem Textkorpus induktiv und deduktiv Kategorien gebildet und mit Ankerbeispielen beschrieben. Bei der anschließenden thematischen Zergliederung des Textkorpus durch die Zuordnung einzelner Textpassagen zu bestimmten Kategorien entstand ein Kategoriensystem, das im Laufe des Auswertungsprozesses ständig weiterentwickelt und auf Konsistenz geprüft wurde. Anschließend wurde das thematisch sortierte Textmaterial durch die Schritte Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion sukzessive abstrahiert, verallgemeinert und reduziert (vgl. Mayring 2003). Auf diese Weise konnten alle von den Interviewpartner/inne/n angesprochenen, forschungsrelevanten Themen querschnittlich beschrieben und einzelfallübergreifend verglichen werden. Am Ende des inhaltsanalytischen Auswertungsschritts zeigte sich, dass die berufsfeldübergreifen-

de Kooperation für die befragten Akteur/inn/e/n einen hohen Stellenwert besitzt und in äußerst unterschiedlichen Facetten und Thematisierungsformen behandelt wurde. (3) Der sich an die inhaltsanalytische Auswertung anschließende Schritt bestand in einer vertiefenden sequenzanalytischen Analyse: Anhand längerer Textpassagen aus einzelnen Interviews wurden fallspezifische Strukturmuster des Kooperationsprozesses rekonstruiert. In Anlehnung an die Dokumentarische Methode wurden hierfür solche Textstellen ausgewählt, die sich durch hohe metaphorische Dichte, Interaktivität und Relevanz für die Forschungsfragen auszeichnen (vgl. Bohnsack 2000). Diese Textstellen wurden dann einer formulierenden Interpretation unterzogen, d.h. Verlauf und Themen der jeweiligen Sequenzen wurden rekonstruiert. Bei der anschließenden reflektierenden Interpretation wurde darauf geachtet, wie bestimmte Sachverhalte von den Interviewpartner/inne/n bearbeitet wurden. Ziel dieses Schrittes war es, zentrale Orientierungsrahmen, innerhalb derer die Befragten bestimmte Themen abhandeln, zu identifizieren und miteinander in Beziehung zu setzen. Am Ende des Rekonstruktionsprozesses wurden beide Fälle miteinander verglichen.

Fall 1

Das Team in Fall 1 besteht aus fünf z.T. promovierten Lehrer/inne/n unterschiedlicher Fakultas (Deutsch, Biologie, Religion, Philosophie etc.) und zwei Diplom-Psycholog/inn/en als Schulforscher/inne/n. Das Lehrerteam arbeitet bereits seit Mitte der 1990er-Jahre nach dem Lehrer-Forscher-Modell an Projekten zur Förderung der Deutschkompetenzen, zu Beginn jedoch ohne kontinuierliche Unterstützung durch Schulforscher/innen. Das Ziel der Lehrkräfte, sprachliche und schriftsprachliche Basiskompetenzen in allen Fächern zu fördern und dies als Querschnittsaufgabe in der Versuchsschule zu institutionalisieren, stellt eine wichtige normative Leitlinie der Zusammenarbeit der Lehrkräfte dar.

Für die Schulforscher/innen bestand die Herausforderung zu Beginn der Zusammenarbeit in erster Linie darin, eine tragfähige Kooperationsbeziehung zu dem institutionalisierten Lehrerteam herzustellen. Gleichzeitig lag die Herausforderung für das Lehrerteam darin, die neu hinzukommenden Schulforscher/innen, welche zunächst Gruppenidentität, eingespielte Rollen, Routinen und pädagogische Autonomie zu bedrohen schienen, zu integrieren und dabei als profiliertes Team mit eigener Teamkultur fortzubestehen. Besonders die vertiefende Auswertung zeigt, dass die Findungsphase infolge unterschiedlicher Perspektiven, Interessen und Ziele von Konkurrenzgefühlen, Fremdheitserfahrungen, Misstrauen, Zuschreibungen, Positionierungs- und Rollenkonflikten geprägt war. Als Folge des zunächst spannungsreichen Kooperationsverhältnisses wurde in regelmäßigen Teamsitzungen sehr viel Zeit auf die Aushandlung von Projektzielen, methodischen Designs, Rollen und strategischen Zielsetzungen verwandt.

Die querschnittlich-thematische Auswertung zeigt, dass im weiteren Verlauf der Zusammenarbeit ein beiderseitiges Bedürfnis bestand, Status- und Perspektiv-

unterschiede durch die Herstellung von Konsens und die Suche nach gemeinsamen Arbeitsbereichen einzuebnet. Das übergeordnete Thema des Kooperationsprozesses der Akteure in Fall 1, d.h. der Orientierungsrahmen des Falles, kann demnach als Inkorporation bzw. Eingliederung bezeichnet werden. Durch die behutsame Öffnung für die jeweils ‚fremde‘ Sichtweise und die Abschwächung von Rollenasymmetrien gelang den Akteur/inn/en eine von beiden Seiten gewollte Annäherung: Erste Ergebnisse der Zusammenarbeit (z.B. Publikationen, Teilnahme an Tagungen, Akzeptanz im Kollegium) führten dazu, dass die Akteur/inn/e/n begannen, den unmittelbaren Nutzen der berufsfeldübergreifenden Kooperation für das Gesamtprojekt zu erkennen und eingangs vorhandene Vorbehalte zurückzustellen. Von dem sich hierdurch einstellenden Praxisnutzen profitierten beide Seiten: Die Lehrkräfte konnten ihre fachliche, fachdidaktische und organisationale Kompetenz einsetzen und berichten von Professionalisierungsaspekten (z.B. Entwicklung einer forschenden Haltung). Den Schulforscher/inne/n gelang es durch ihren eher distanzierten Blick auf das Unterrichtsgeschehen und die andere Art des Fragens, Reflexionsanlässe zu schaffen und ihre forschungsmethodische Kompetenz in das Projekt einzubringen. Beide Seiten hatten jedoch für den Erfolg der Zusammenarbeit einen Preis zu zahlen: die Relativierung der eigenen Rolle als Lehrer/in bzw. Schulforscher/in und der damit verbundenen Perspektive.

Fall 2

Wie in Fall 1 bestand auch in Fall 2 das Ziel der berufsfeldübergreifenden Zusammenarbeit in der Entwicklung, Erprobung und Evaluation einer neuen Unterrichtsart. Die Schulforscher/innen trafen auch hier auf ein institutionell bereits verankertes Lehrerteam mit eigener Vorgeschichte. Im Gegensatz zu Fall 1, bei dem das Lehrerteam aus Lehrkräften unterschiedlicher Fakultät zusammengesetzt war, bestand es hier ausschließlich aus promovierten Mathematiker/inne/n und Physiker/inne/n. Auch unterschieden sich die strukturellen Ausgangsbedingungen, Teamkulturen und Kooperationsmuster von den Bedingungen in Fall 1.

Wie die Auswertung der Interviews zeigt, bestanden die Aufgaben der Schulforscher/innen in Fall 2 vorrangig in der organisatorischen Unterstützung der Lehrkräfte; mit inhaltlich-konzeptionellen Aufgaben, wie sie die Schulforscher/innen in Fall 1 erfüllten (z.B. Mitarbeit an der Design- und Materialentwicklung), wurden sie nicht beauftragt. Vielmehr wurden ihre Einsatzbereiche und das Ausmaß des Involvements von den Lehrkräften bestimmt, was dazu führte, dass die methodische Kompetenz der Schulforscher/innen kaum in das Projekt einfließen konnte. Zudem bestand zwischen Lehrer/inne/n und Schulforscher/inne/n kein kontinuierlicher fachlicher Austausch; beide Gruppen arbeiteten nebeneinander anstatt miteinander, gemeinsame Teamtreffen fanden nicht statt, und Kommunikationsprozesse liefen indirekt ab. Durch die separierende Kooperationsstruktur konnte sich eine kooperative Teamkultur nur schwer entwickeln.

Ein wesentliches Charakteristikum des Falls besteht in dem hohen Stellenwert des Kriteriums Fachlichkeit. Fachliche bzw. fachdidaktische Kompetenz fungierte für die Lehrkräfte als Unterscheidungsmerkmal gegenüber Schulforscher/innen/n und Lehrkräften anderer Fakultas. Hiervon abgrenzend definieren sich die Schulforscher/innen im Gegenzug durch ihre methodischen Kompetenzen und die strukturelle Nähe zum universitären Wissenschaftssystem. Die hieraus resultierenden Folgen für die Entwicklung der Teamkultur liegen auf der Hand: Keine der beiden Akteursgruppen berichtet von ertragreichen oder auf gemeinsamen Aushandlungs-, Reflexions- und Diskussionsprozessen basierenden Erkenntnissen. Gemäß dem in Fall 2 rekonstruierten Orientierungsrahmen Abgrenzung führte die zellulare Struktur der Arbeitsorganisation v.a. auf Seiten der Lehrer/innen zu einer in Fachlichkeit geeinten Gruppe von Einzelkämpfer/innen/n. Der Bearbeitung von Irritationen und Vorbehalten fehlten sowohl eine klare Teamstruktur als auch die erforderlichen Bereitschaften und Kompetenzen zur Relativierung der eigenen Perspektive.

3. Schlussfolgerungen, Voraussetzungen und Gelingensbedingungen berufsfeldübergreifender Kooperation

Die vertiefenden Analysen zeigen, dass Möglichkeiten und Grenzen dieser kooperativen Entwicklungs- und Implementationsstrategie von den strukturellen und kommunikativen Ressourcen der Teamarbeit ebenso abhängen wie von den Wertmaßstäben, Kommunikationsstilen, subjektiven Theorien und dem Professionsverständnis der einzelnen Teammitglieder. Irritationen durch die Einbeziehung anderer Berufsgruppen in die monoberufliche Struktur von Schule können sich als produktiv erweisen und die professionelle Entwicklung der Beteiligten unterstützen (vgl. Fall 1); bestehen jedoch unüberbrückbare Kommunikationsbarrieren, unklare Rollenkonstellationen, ein unreflektierter Umgang mit (Mehr-)Perspektivität, subjektiven Theorien und unterschiedlichen Wissensformen, so wird die Nutzung der Potenziale multiprofessioneller Teamprozesse behindert und es entstehen Ingroup-Tendenzen (vgl. Fall 2).

Divergierende Handlungsmotive lassen sich nicht aus Kooperationsprozessen heraushalten; sie wirken vielmehr als „Kommunikationsverzerrungen“ und verweisen damit auf die „gesellschaftlichen Wurzeln der Trennung von Theorie und Praxis“ (Radtke 1978, S. 336). Die im Schul- und Wissenschaftssystem vorherrschenden Handlungslogiken und Sachzwänge sowie die bei der Berufssozialisation wirksamen normierenden Verhaltensmuster beeinflussen Ausmaß, Formen und Bereitschaften kooperativen Handelns und damit verbundene Interessen, Kommunikationsstile und alltagsweltliche Deutungen.

Die hier nur in Grundzügen skizzierten Fallstudien stellen das vielfach strapazierte Bild von Schulentwicklung als ausschließlich technisch-rationalem Prozess in Frage:

„das Los von Innovationsprozessen wird eng von der Qualität der Beziehungen zwischen den beteiligten Personen bestimmt, von der Art und Weise, wie diese persönlich zum Prozess stehen und gleichzeitig auch die Haltung ihrer Kolleginnen und Kollegen wahrnehmen, interpretieren und verstehen“ (Gather Thurler/Schley 2004, S. 6f.). Ein Grund für das Scheitern vieler Schulentwicklungsprojekte liegt somit in der ausschließlich sozialtechnologischen Verkürzung organisationaler Veränderungsprozesse, der Negierung ihrer sozialen Folgewirkungen und dem auf Akteursseite – z.B. durch populäre Modelle – entstehenden Erwartungsdruck. Die Ergebnisse der Studie sprechen folglich für eine stärkere Berücksichtigung der normativen, sozialen und emotionalen Orientierungen und Einstellungen der an Schulentwicklung Beteiligten.

Obwohl es sich bei dem hier skizzierten Kooperationsmodell um eine Sonderform schulnaher kooperativer Forschung handelt, lassen sich aus der problemorientierten Bestandsaufnahme Gelingensbedingungen ableiten, die auch in anderen berufsfeldübergreifenden Kooperationen zu berücksichtigen sind:

Projektmanagement

- Schaffung und Sicherung eines angemessenen Organisations- und Ressourcenrahmens für die Arbeit von Teams;
- Fortbildung in den Bereichen Projektmanagement, Forschungsmethoden, Teamentwicklung und Selbstmanagement;
- Entwicklung gemeinsamer Normen, Ziele und Visionen;
- Etablierung einer Kultur des prozessbegleitenden Feedbacks, des Controlling und der Rechenschaftslegung.

Kommunikationsmanagement und Reflexionsfähigkeit

- Berücksichtigung und Reflexion von Emotionalität, Subjektivität und sozialen Konstruktionen;
- Rollenklärung, Rollenbewusstheit und Rollenempathie durch klare Kommunikation;
- Bewusstmachung und Thematisierung der Vorerfahrungen und subjektiven Theorien der Beteiligten.

Schaffung förderlicher struktureller Rahmenbedingungen

- Gewährung zeitlicher und organisationaler Freiräume für die Arbeit von Teams;
- Vermeidung von (Selbst-)Überforderung durch Schwerpunktsetzungen und Rhythmisierung von Evaluations- und Entwicklungsphasen;
- Austausch mit anderen schulinternen und -externen Projekten (Ziel: professioneller und reflexiver Dialog).

Netzwerkbildung und externer Austausch

- Einbindung der Projekte in regionale Schulentwicklungsnetzwerke;
- Kooperation mit Universitäten und Forschungsinstituten;
- Schaffung von Akzeptanz auf Seiten der Bildungsadministration.

Die Stärke des hier vorgestellten Modells besteht darin, Lehrkräfte mit Schulforscher/inne/n in längerfristig angelegten Projekten in Kontakt zu bringen und die dabei entstehenden Synergien für die Schulentwicklung nutzbar zu machen.

Die Weiterentwicklung des in Fall 1 vorgestellten Projekts zeigt die mit diesem Anspruch verbundenen Möglichkeiten: Am Oberstufen-Kolleg erhobene Schulleistungsdaten werden mit der Hamburger Stichprobe der Studie „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“ (LAU) verknüpft. Mit der Rückmeldung der Ergebnisse an Schüler/innen, Lehrer/innen und Gremien der Versuchsschule wird gezeigt, dass die angewandten Instrumente auch zur Diagnose und individuellen Rückmeldung von Lernentwicklungen geeignet sind. Mit der Nutzung von Leistungsdaten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung weist das Projekt über die Möglichkeiten herkömmlicher Large-Scale-Studien hinaus.

Literatur

- Ackermann, H./Rahm, S. (Hrsg.) (2004): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden: VS.
- Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkochkine, A. (Hrsg.) (2008): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim: Beltz.
- Bauer, K.-O. (2004): Lehrerinteraktion und -kooperation. In: Helsper, W./ Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 813-831.
- Bauer, K.-O. (2007): Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis. Weinheim/München: Juventa.
- Bohnsack, R. (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Boller, S. (2009): Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten. Wiesbaden: VS.
- Böttcher, W./Kotthoff, H.-G. (2007): Schulinspektion zwischen Rechenschaftslegung und schulischer Qualitätsentwicklung: Internationale Erfahrungen. In: Böttcher, W./Kotthoff, H.-G. (Hrsg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung. Münster: Waxmann, S. 9-20.
- Ender, B./Schratz, M./Steiner-Löffler, U. (Hrsg.) (1996): Beratung macht Schule. Schulentwicklung auf neuen Wegen. Innsbruck: Studienverlag.
- Esslinger, I. (2002): Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W./Gebken, U. (2004): Teamforschung als Beitrag zur kooperativen Schulentwicklung. In: Ackermann, H./Rahm, S. (Hrsg.): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden: VS, S. 269-292.

- Gather Thurler, M./Schley, W. (2004): Subjektivität und Emotionalität. Editorial. In: Journal für Schulentwicklung 8, H. 3, S. 4-9.
- Holtappels, H.G. (1999): Neue Lernkultur – veränderte Lehrerarbeit. Forschungsergebnisse über pädagogische Tätigkeit, Arbeitsbelastung und Arbeitszeit in Grundschulen. In: Carle, U./Buchen, S. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung 2. Weinheim/München: Juventa, S. 137-151.
- Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Zusammengefasste Ergebnisse der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim/München: Juventa.
- Jerger, G. (1995): Kooperation und Konsens bei Lehrern. Eine Analyse der Vorstellungen von Lehrern über Organisation, Schulleitung und Kooperation. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Keuffer, J. (2008): Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft. Möglichkeiten und Grenzen einer Kombinatorik von Forschungstypen am Beispiel der Schulforschung. In: Frost, U./Mertens, G./Böhm, W./Ladenthin, V. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh, S. 109-121.
- Krainz-Dürr, M. (1999): Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation. Innsbruck: Studienverlag.
- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Obolenski, A. (2007): Kooperation von Pädagoginnen und Pädagogen als Bestandteil professionellen Handelns. In: Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS, S. 267-280.
- Popp, S. (1998): Bedingungen kollegialer Kooperation in der Schule. Empirische Befunde und mögliche Konsequenzen. In: Popp, S. (Hrsg.): Grundrisse einer humanen Schule. Festschrift für Rupert Vierlinger. Innsbruck: Studienverlag, S. 357-383.
- Radtke, F.-O. (1978): Strukturelle Probleme in der Kooperation von Lehrern und Wissenschaftlern. In: Soziale Welt 29, H. 4, S. 324-342.
- Rahm, S./Mammes, I./Schratz, M. (Hrsg.) (2006): Schulpädagogische Forschung. Organisations- und Bildungsprozessforschung. Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck: Studienverlag.
- Rosenholtz, S. (1989): Teachers' Workplace. The Social Organisation of Schools. New York: Longman.
- Rüegg, S. (2000): Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Bern u.a.: Lang.
- Schley, W. (1998): Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag, S. 111-159.
- Senge, P. (2008): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz.
- Ulich, K. (1996): Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim: Beltz.
- Weick, K.E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21, H. 1, S. 1-19.

Sebastian Boller, Dr. phil., geb. 1974, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld/Arbeitsgruppe Schulentwicklung und Schulforschung.

Anschrift: Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld
E-Mail: s.boller@uni-bielefeld.de

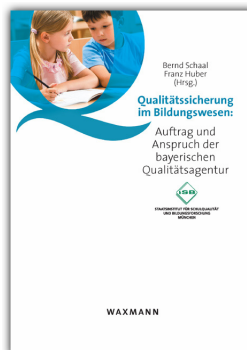
WAXMANN

Bernd Schaal, Franz Huber (Hrsg.)

Qualitätssicherung im Bildungswesen

In diesem Sammelband wird aus sehr unterschiedlichen Blickwinkeln dargestellt, was die Qualitätsagentur am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung für die Qualitätssicherung im bayerischen Schulwesen leistet.

Das Werk ist einerseits als Bestandsaufnahme über die Arbeit der Qualitätsagentur zu verstehen, andererseits gehen die Beiträge weit darüber hinaus: Die Autoren thematisieren Entwicklungstrends bei der Qualitätssicherung im Schulwesen. Der Blick wird unter anderem darauf gelenkt, was die Qualitätsagentur noch erreichen und für die Arbeit an Schulen bereitstellen will. Drei für die Qualitätsagentur wesentliche Aspekte werden insbesondere dargestellt: der theoretische und institutionelle Rahmen, die konkreten Aufgaben und das Potenzial der Arbeit für die Schulen sowie die Nutzung der Konzepte, Ergebnisse, Instrumente und Produkte der Qualitätsagentur durch Schulen, Schulaufsicht und Schulverwaltung.



Bernd Schaal,
Franz Huber (Hrsg.)

Qualitätssicherung im Bildungswesen

Auftrag und Anspruch der bayerischen Qualitätsagentur
Eine Veröffentlichung
des Staatsinstituts für
Schulqualität und Bildungs-
forschung (ISB)

2010, 248 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-2276-6

Waxmann Verlag GmbH
Steinfurter Straße 555
48159 Münster

Fon: 02 51 / 2 65 04-0
Fax: 02 51 / 2 65 04-26
E-Mail: order@waxmann.com
www.waxmann.com