

**Die Einzelnen zählen an ihren Tischen von 1 bis 4 durch und lesen den Abschnitt, der mit ihrer Zahl beginnt.**

**Bereiten Sie sich darauf vor, den anderen die Kernaussagen Ihres Abschnittes mitzuteilen.**

## **Professionelle Lerngemeinschaften von Norm Green**

### **1. Was sind sie und warum sind sie bedeutsam?**

In pädagogischen Kreisen ist der Begriff "Lerngemeinschaft" zum Gemeinplatz geworden. Er wird zur Bezeichnung einer Reihe von Dingen benutzt, z.B. für die Ausweitung der Unterrichtspraxis auf die Gemeinde; dafür, dass Mitarbeiter aus der Gemeinde in die Schulen kommen, um das Curriculum und Lernangebot für die Schülerinnen und Schüler zu vergrößern; oder für die gleichzeitige Beschäftigung mit Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern und Schulverwaltung – um nur einige zu nennen.

Dieser Aufsatz basiert auf dem, was Astuto et al. (1993) als "professionelle Lerngemeinschaft" bezeichnen, in der die Lehrerinnen und Lehrer in einer Schule und deren Verwaltung beständig nach Lernprozessen suchen, sich darüber austauschen und dann das umsetzen, was sie lernen. Das Ziel ihrer Handlungen besteht darin, ihre Effektivität zu steigern, so dass die Schülerinnen und Schüler davon profitieren. Dieses System wird auch als Gemeinschaft des beständigen Hinterfragens und Verbesserns bezeichnet.

Als Organisationssystem wird die "Lerngemeinschaft" als wirkungsvoller Ansatz zur Personalentwicklung und als starke Strategie für Veränderung von Schule und Verbesserungen angesehen. Aus diesem Grund werden all diejenigen, die sich mit dem Erziehungssystem beschäftigen und an dessen Verbesserung interessiert sind – Schulaufsicht, Schulämter, Ausbilder von Lehrerinnen und Lehrern, Elternvertreter und Schulausschussmitglieder, diesen Aufsatz interessant finden.

Dieser Aufsatz enthält eine verkürzte Fassung von Hord's Literaturübersicht (1997), in der der Begriff und die Operationalisierung von professionellen "Lerngemeinschaften" und deren Bedeutung für Personal und Schülerinnen und Schüler untersucht wird.

### **Die Anfänge professioneller "Lerngemeinschaften"**

Während der Achziger brachte Rosenholtz (1989) die Arbeitsplatzfaktoren von Lehrerinnen und Lehrer in die Diskussion um Unterrichtsqualität ein. Er stellte die These auf, dass Lehrerinnen und Lehrer, die sich bei ihrem eigenen ablaufenden Lernprozess unterstützt fühlen, stärker verpflichtet und effektiver seien als solche, die diese Bestätigungen nicht erführen. Unterstützung durch Lehrernetzwerke, Kooperation unter Kolleginnen und Kollegen und ein ausgeweitetes professionelles Rollenverständnis steigerten die Effizienz von Lehrerinnen und Lehrer, den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern entgegen zu kommen. Weiterhin fand Rosenholtz heraus, dass Lehrerinnen und Lehrer mit einem hohen Bewusstsein ihrer eigenen Effizienz mit größerer Wahrscheinlichkeit neue Verhaltensweisen im Unterricht annehmen und auch mit größerer Wahrscheinlichkeit im Beruf bleiben.

McLaughlin und Talbert (1993) bestätigten die Ergebnisse von Rosenholtz und behaupteten, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Lage wären, aus ihrer eigenen Erfahrung heraus einen

Wissensschatz zu entwickeln und weiterzugeben, wenn sie die Gelegenheit hätten, gemeinsam Fragestellungen nachzugehen und gemeinsam die dazu erforderlichen Lernschritte zu machen. In Ergänzung gab Darling-Hammond (1996) gemeinsame Entscheidungsprozesse als Faktor bei Curriculumreformen und der Veränderung der Lehrerrolle in einigen Schulen an. In solchen Schulen wird den Lehrerinnen und Lehrern eine festgelegte Zeit zur Verfügung gestellt, um gemeinsam im Hinblick auf Unterrichtsplanung, gegenseitige Unterrichtsbesuche und Austausch von Feedback zu arbeiten. Diese und andere Merkmale charakterisieren professionelle "Lerngemeinschaften".

## **2. Merkmale professioneller Lerngemeinschaften**

Die Literatur zu professionellen Lerngemeinschaften lenkt die Aufmerksamkeit immer wieder auf fünf Merkmale solcher Organisationssysteme: unterstützende und gemeinsame Leitung, kollektive Kreativität, gemeinsame Werte und Visionen, unterstützende Bedingungen und gemeinsame persönliche Praxis. Jedes dieser Merkmale wird kurz erläutert.

### **Unterstützende und gemeinsame Leitung**

Die Literatur über Veränderung an Schule und pädagogische Leitung kennzeichnet ganz deutlich die Rolle und den Einfluss der Schulleitung (Schulleiter / Schulleiterin und manchmal auch Stellvertreter / Stellvertreterin) in Bezug auf die Tatsache, ob es an einer Schule Veränderungen gibt oder nicht. Es scheint klar, dass die Umformung eines Organisationssystems in eine Lerngemeinschaft nur mit der Zustimmung des Schulleiters und der aktiven Förderung der Entwicklung des gesamten Kollegiums zu einer Gemeinschaft hin erfolgen kann. Daher ist der Blick auf einen Schulleiter, dessen Kollegium eine Lerngemeinschaft ist, ein guter Ausgangspunkt, um zu beschreiben, wie solche Lerngemeinschaften aussehen und wie der Schulleiter "eine kollegiale Beziehung zu seinen Lehrern zulässt" (D. Rainey, personal communication, March 13, 1997), um Leitung, Einfluss und Entscheidungsfindungen zu einer gemeinsamen Sache zu machen.

Lucianne Carmichael, die erste Leiterin des Harvard University Principal Center und selbst eine Schulleiterin, die an ihrer eigenen Schule eine professionelle Lerngemeinschaft förderte, diskutiert die Bedeutung von Autorität und Macht, die Schulleiter typischerweise besitzen, und durch die sie vom Kollegium als allwissend und in allem kompetent betrachtet wird (1982). Schulleiter und Schulleiterinnen haben diese Omnipotenz internalisiert bekräftigt Carmichael. Andere in der Schule verstärken dies, indem sie es Schulleitern und Schulleiterinnen schwer machen zuzugeben, dass diese selbst von professionellen Entwicklungsmöglichkeiten profitieren können, oder das dynamische Potential von Beiträgen aus dem Kollegium bei Entscheidungsprozessen zu erkennen. Außerdem ist es schwierig für das Kollegium divergente Meinungen oder Ideen über die Effektivität von Schule vorzutragen, wenn die Stellung des Schulleiters durch und durch dominant ist.

Carmichael schlägt vor, dass die Vorstellung von omnipotenten Schulleitern zu Gunsten ihrer Beteiligung an ihrer eigenen professionellen Entwicklung aufgegeben wird. Kleine-Kracht (1993) stimmt dem zu und schlägt vor, dass Schulleiter und Schulleiterinnen gemeinsam mit den Lehrerinnen und Lehrern zu Lernenden werden, die im Blick auf die Verbesserung von Schule "hinterfragen, forschen und nach Lösungen suchen" (S.393). Das traditionelle Muster, dass "Lehrer lehren, Schülerinnen und Schüler lernen und Schulleiter und Schulleiterinnen leiten, wird völlig verändert ... es gibt keine Hierarchie mehr, in der einer mehr weiß als der andere, sondern nur die Notwendigkeit sich einzubringen" (S.393).

Diese neue Gemeinschaft, die zwischen Schulleiter und Schulleiterinnen und Lehrerinnen und Lehrern geschmiedet wird, führt zu gemeinsamer und kollegialer Leitung in der Schule, wo alle professionell wachsen und lernen, sich selbst (um eine Metapher aus dem Sport zu benutzen) als Personen zu sehen, die "alle in einem Team spielen und auf das gemeinsame Ziel - eine bessere Schule – hinarbeiten" (Hoerr, 1996, S.381).

Louis und Kruse (1995) identifizieren die unterstützende Leitung von Schulleitern und Schulleiterinnen als eine der notwendigen menschlichen Ressourcen bei der Umstrukturierung von Kollegien in schulbezogene professionelle Gemeinschaften. Die Autoren bezeichnen diese Schulleiter und Schulleiterinnen als "post-heroische Leiter, die sich nicht als die Architekten von Schuleffektivität" (S.234) ansehen. Prestine (1993) definiert ebenfalls Merkmale von Schulleitern und Schulleiterinnen an Schulen, an denen Umstrukturierung stattfindet: der Wille, Autorität zu teilen, die Möglichkeit, dem Kollegium die Arbeit zu erleichtern, die Fähigkeit teilzunehmen ohne zu dominieren.

Snyder et al.(1996) bestätigen, dass es auch bedeutsam ist, dass Schulleiter und Schulleiterinnen daran glauben, dass Lehrer die Fähigkeit haben, auf die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schüler angemessen zu reagieren, dass dieser Glaube "den Schulleitern und Schulleiterinnen moralische Stärke gibt, um schwierige politische und pädagogische Probleme auf ihrem Weg zu bewältigen" (S.19). Senge (zitiert nach O'Neil, 1995) fügt hinzu, dass die Arbeit eines Schulleiters darin besteht, eine Umgebung zu schaffen, in der das Kollegium beständig lernen kann, "dann ist es Aufgabe der Schulaufsicht und Schulbehörde, im Gegenzug Wege finden, die die Schulleiter und Schulleiterinnen unterstützen" (S.21), die diese Umgebung schaffen wollen.

Eine zusätzliche Dimension ist ein Koordinator im Schulbezirk, der das beständige Lernen der Lehrerinnen und Lehrer unterstützt und ermutigt. Diese Bemerkung impliziert, dass Leiter nicht länger als Top-Down-Initiatoren von Veränderungsprozessen oder als Visionäre ihrer Institutionen betrachtet werden dürfen. Stattdessen müssen sie als demokratische Lehrer betrachtet werden.

### **3. Kollektive Kreativität**

1990 traf Peter Senges Buch "Die fünfte Disziplin" in den Buchläden ein und tauchte bald in allen Sitzungssälen in ganz Amerika auf. Im Verlaufe des folgenden Jahres gelangte das Buch und seine Beschreibung von lernenden Organisationen, die dazu dienen könnten, die organisatorische Kapazität und Kreativität zu erhöhen, in das pädagogische Umfeld. Die Vorstellung einer lernenden Organisation "in der Menschen beständig ihre Fähigkeiten erweitern, die Ergebnisse zu erreichen, die sie sich wünschen; wo kollektive Bestrebungen freigesetzt werden und wo Menschen kontinuierlich lernen zusammen zu arbeiten" (S.3) zog die Aufmerksamkeit von Pädagogen auf sich, die darum kämpften, Reformen in den Schulen zu planen und zu implementieren. Als Senges Paradigmenwechsel von Pädagogen untersucht wurde und von pädagogischen Zeitschriften aufgegriffen wurde, war das Etikett "Lerngemeinschaft" geprägt.

An Schulen wird die Lerngemeinschaft von Personen demonstriert, die aus unterschiedlichen Kundenkreisen kommen, auf allen Ebenen tätig sind und kollaborativ und kontinuierlich miteinander arbeiten (Louis & Kruse, 1995). Solche Zusammenarbeit begründet sich in dem, was Newmann (von Brandt, 1995 berichtet) und Louis und Kruse als reflektiven Dialog

bezeichnen, wobei das Kollegium Gespräche über Schülerinnen und Schüler, Lehren und Lernen führt und damit verbundene Themen und Probleme diskutiert. Griggin (zitiert nach Sergiovanni, 1994a, S.154) bezeichnet diese Aktivitäten als Forschung und glaubt, dass Schulleiter und Schulleiterinnen und Lehrerinnen und Lehrer durch das gemeinsame Forschen eine Gemeinschaft aufbauen.

Forschen hilft ihnen Klüfte zu überwinden, die aus unterschiedlichen Spezialisierungen bei Tätigkeiten und Fächern verursacht werden. Forschung forciert die Auseinandersetzung zwischen Lehrerinnen und Lehrer über das, was wichtig ist. Forschung fördert das Verständnis und die Wertschätzung für die Arbeit anderer ... Und Forschung hilft Schulleitern und Schulleiterinnen und Lehrerinnen und Lehrern die Bindungen zu schaffen, die sie zu einer besonderen Gruppe machen und die sie an eine gemeinsame Sache fesseln. Mit anderen Worten hilft Forschung Schulleitern und Schulleiterinnen und Lehrerinnen und Lehrern eine Lerngemeinschaft zu werden.

Teilnehmer bei solchen Gesprächen lernen neue Ideen und Informationen bei Problemlösungen umzusetzen und sind daher in der Lage, neue Bedingungen für Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Wesentliche Mittel bei diesem Prozess sind gemeinsame Werte und Visionen, unterstützende physische, soziale und zeitliche Bedingungen und gemeinsames Einüben. Wir werden uns diese Aspekte nacheinander ansehen.

### **Gemeinsame Werte und Visionen**

"Vision ist heutzutage ein abgedroschener Begriff und je nach Gebrauch bezieht er sich auf Auftrag, Zweck, Ziele oder ein Blatt Papier, das neben dem Büro des Schulleiters aufgehängt wird" (Isaacson & Bamburg, 1992, S.42). Eine gemeinsame Vision zu haben heißt nicht, nur einer guten Idee zuzustimmen, sie ist ein besonderes mentales Bild von dem, was wichtig für das Individuum und die Organisation ist. Kollegien werden ermutigt, nicht nur an der Entwicklung einer gemeinsamen Idee teilzuhaben, sondern diese Vision auch als Wegweiser bei Entscheidungsfindungen in Bezug auf Lehren und Lernen in der Schule zu benutzen (ibid.). Ein Hauptmerkmal der Vision ist nach Louis und Kruse (1995) ein konsequenter Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, wobei die potentielle Leistung eines jeden Schülers aufmerksam betrachtet wird. Diese gemeinsamen Werte und Visionen führen zu verbindlichen Verhaltensnormen, die das Kollegium unterstützt.

In einer solchen Lerngemeinschaft ist jedes Kollegiumsmitglied für seine / ihre Handlungen verantwortlich, aber das Gemeinwohl wird dem persönlichen Ehrgeiz gleichgestellt. Die Beziehungen des Individuums werden als sozial engagiert beschrieben. Ein solches soziales Engagement wird durch offene Kommunikation unterstützt, die durch Vertrauen ermöglicht wird (Fawcett, 1996).

### **Unterstützende Bedingungen**

Eine Reihe von Faktoren bestimmt, wann, wo und wie ein Kollegium als Gruppe regelmäßig zusammenkommen kann, um zu lernen, Entscheidungen zu treffen, Probleme zu lösen und kreativ zu arbeiten, wie es für professionelle Lerngemeinschaften charakteristisch ist. Damit Lerngemeinschaften produktiv arbeiten können, müssen die physischen oder strukturellen Bedingungen und menschlichen Qualitäten und Fähigkeiten der Beteiligten optimal sein (Boyd, 1992; Louis & Kruse, 1995).

## **Physische Bedingungen**

Louis und Kruse identifizieren folgende physische Faktoren, die Lerngemeinschaften kennzeichnen: Zeit sich zu treffen und miteinander zu reden, kleine Schulen und physische Nähe der Kolleginnen und Kollegen, korrespondierende Lehrerrollen, gut entwickelte Kommunikationsstrukturen, Schulautonomie, Bevollmächtigung von Lehrerinnen und Lehrern. Ein zusätzlicher Faktor ist die Beteiligung des Kollegiums bei der Auswahl von Lehrerinnen und Lehrern und Personen der Schulverwaltung und auch die Ermutigung derjenigen, die nicht mit dem Programm übereinstimmen, irgendwo anders zu arbeiten.

Boyd präsentiert eine ähnliche Liste physischer Faktoren, die zu einer Umgebung führen, die vereinbar ist mit Veränderung und Verbesserung: die Verfügbarkeit von Ressourcen, Zeitpläne und Strukturen, die Isolation reduzieren, Verfahren, die größere Autonomie unterstützen, Zusammenarbeit fördern, effektive Kommunikation unterstützen und für Entwicklung des Kollegiums sorgen. Zeit ist eine deutliche Ressource: "Zeit, oder genauer gesagt der Mangel daran, ist eines der größten Probleme, denen Schulen und Bezirke gegenüber stehen." (Watts & Castle, 1993, S.306). Zeit ist ein bedeutendes Thema für Einrichtungen, die kollegial zusammenarbeiten wollen, und sie wird sowohl als Barriere (wenn nicht verfügbar) als auch als unterstützender Faktor (wenn verfügbar) von Kollegien, die sich mit Schulverbesserung beschäftigen, bezeichnet.

## **4. Kapazitäten von Menschen**

Eines der ersten von Louis und Kruse (1995) zitierten Merkmale von Individuen in produktiven Lerngemeinschaften ist die Bereitschaft, Rückmeldungen zu akzeptieren und auf Verbesserungen hin zu arbeiten. Zusätzlich werden folgende Qualitäten benötigt: Respekt und Vertrauen unter den Kolleginnen und Kollegen auf Schul- und Bezirksebene; Verfügen über angemessene kognitive Fähigkeiten und soziale Fertigkeiten, die effektives Unterrichten und Lernen ermöglichen; unterstützende Leitung durch die Verwaltung und andere Schlüsselfiguren und relativ intensive Sozialisationsprozesse. Man beachte die starke Parallele zu den Personen oder sozialen Faktoren, die Boyd (1992) identifiziert hat: positive Haltung der Lehrerinnen und Lehrer zur Schule, zu Schülerinnen und Schülern und zu Veränderung; erhöhtes Interesse und Engagement von Schülerinnen und Schülern für Lernen (was sowohl als Output als auch als Input gesehen werden kann); Normen, die auf kontinuierliches kritisches Forschen und kontinuierliche Verbesserung ausgerichtet sind; eine weithin gemeinsame Vision oder Zweckgerichtetheit; eine Norm, die Beteiligung an Entscheidungen beinhaltet; kollegiale Beziehungen; ein Gemeinschaftsgefühl in der Schule und zwei Faktoren, die über das Kollegium hinaus gehen – unterstützende Haltungen in der Gemeinde und Eltern und Gemeindemitglieder, die Partner und Verbündete sind.

Boyd (1992) zeigt auf, dass die physischen und menschlichen Faktoren stark miteinander in Verbindung stehen, viele von ihnen beeinflussen sich gegenseitig. Boyd und Hord (1994) teilten die Faktoren in vier übergeordnete Funktionen, die dabei helfen, einen Kontext zu schaffen, der offen für Veränderung und Verbesserungen ist: die Isolation der Kolleginnen und Kollegen zu reduzieren, die Kapazitäten der Kolleginnen und Kollegen zu erhöhen, ein sozial engagiertes und produktives Umfeld zu schaffen und die Qualität des Schulprogramms für die Schülerinnen und Schüler zu verbessern.

## **Gemeinsames Einüben**

Das Beobachten des Lehrerverhaltens durch Kollegen ist die Norm in einer professionellen Lerngemeinschaft (Louis & Kruse, 1995). Diese Praxis dient nicht der Bewertung, sondern sie ist Teil des Peers-Helfen-Peers-Prozesses. Solche Beobachtungen werden regelmäßig von Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt, die sich gegenseitig in ihren Klassen besuchen, Notizen machen und ihre Beobachtungen mit dem beobachtenden Peer diskutieren. Der Prozess basiert auf dem Wunsch nach individueller und gemeinschaftlicher Verbesserung und wird ermöglicht durch den gegenseitigen Respekt und die Vertrauenswürdigkeit der Kollegiumsmitglieder.

Wignall (1992) beschreibt eine High School, in der Lehrerinnen und Lehrer diese Praxis gemeinsam verfolgen und ein hohes Maß an Zusammenarbeit in ihrer täglichen Arbeit genießen. Gegenseitiger Respekt und Verständnis sind die fundamentalen Erfordernisse für diese Art von Arbeitsplatzkultur. Lehrerinnen und Lehrer finden Hilfe, Unterstützung und Vertrauen durch die Entwicklung warmherziger Beziehungen untereinander. "Lehrerinnen und Lehrer tolerieren (ermutigen sogar) Debatten, Diskussionen und kontroverse Auseinandersetzungen. Sie fühlen sich wohl dabei, sich sowohl über ihre Erfolge als auch über ihre Misserfolge auszutauschen. Sie loben und erkennen die jeweiligen Triumphe an und geben gegenseitig Mitgefühl und Unterstützung bei den Schwierigkeiten." (S.18). Eine der Bedingungen, die eine solche Kultur unterstützen, ist die Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Durchführung von Interviews mit neuen Lehrerinnen und Lehrern, der Auswahl und Einstellung neuer Kolleginnen und Kollegen. Sie fühlen sich dann ihrer Auswahl und der Sicherstellung der Effektivität des gesamten Kollegiums verpflichtet.

Ein Ziel der Reform besteht darin, angemessene Lernumgebungen für Schülerinnen und Schüler zu schaffen.. Auch die Lehrerinnen und Lehrer brauchen "eine Umgebung, die harte Arbeit, die Akzeptanz von schwierigen Aufgaben, Risikobereitschaft und die Förderung von Wachstum schätzt und unterstützt" (Midgley & Wood, 1993, S.252). Der Austausch über ihre persönliche Praxis trägt dazu bei, ein solches Setting zu schaffen.

## **5. Ergebnisse professioneller Lerngemeinschaften für Kollegien und Schülerinnen und Schüler**

Welchen Unterschied macht es, wenn Kollegien kommunal organisiert sind? Welche Ergebnisse, wenn überhaupt, könnten aus dieser Art von System resultieren? Ein verkürzter Bericht über Kollegiums- und Schülerergebnisse folgt. Dieser Bericht entstammt einer Zusammenfassung von Ergebnissen, die in der obigen Literaturübersicht enthalten ist (Hord, 1997, S.27).

In Bezug auf das Kollegium sind folgende Ergebnisse beobachtet worden:

- Reduktion der Isolation von Lehrerinnen und Lehrern
- verstärkte Verpflichtung gegenüber dem Auftrag und den Zielen der Schule und verstärkte Arbeitskraft, um den Auftrag zu stärken
- gemeinsame Verantwortung für die gesamte Entwicklung von Schülerinnen und Schülern und kollektive Verantwortung für den Erfolg der Schülerinnen und Schüler
- wirkungsvolle Lernprozesse, die gutes Unterrichten definieren und neues Wissen und Glauben an Lehren und Lernende schaffen

- verstärkte Bedeutsamkeit von und verstärktes Verständnis gegenüber Inhalten, die Lehrerinnen und Lehrer unterrichten und den Rollen, die sie dabei spielen, Schülerinnen und Schüler zu helfen den Erwartungen zu entsprechen
- eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass Lehrerinnen und Lehrer gut informiert sind, sich professionell weiterentwickeln und inspiriert sind, ihre Schülerinnen und Schüler zu inspirieren
- mehr Befriedigung, höhere Moral und geringere Abwesenheitsraten
- signifikante Fortschritte bei der Gewöhnung ans Unterrichten, schneller erworben als in traditionellen Schulen
- die Verpflichtung signifikante und dauerhafte Veränderungen herbeizuführen und die
- höhere Wahrscheinlichkeit fundamentale Systemveränderungen herbeizuführen (S. 27).

In Bezug auf die Schülerinnen und Schüler ergaben die Ergebnisse:

- geringere Schulabgänge und weniger Schwänzen
- geringere Abwesenheitsraten
- vermehrtes Lernen, das in kleineren Schulen gerechter verteilt ist
- größere akademische Erfolge in Mathematik, Wissenschaft und beim Lesen als in traditionellen Schulen
- geringere Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Hintergrunds (S. 28)

## **Zusammenfassung**

Wenn solch gute Resultate, wie die oben erwähnten, mit Lehrerinnen und Lehrern und Schulaufsicht, die in professionelle Lerngemeinschaften arbeiten, erzielt werden, wie kann dann die Anzahl solcher Gemeinschaften an Schulen erhöht werden? Ein Paradigmenwechsel in Bezug auf die Rolle des Lehrers wird sowohl bei der Öffentlichkeit als auch bei der Lehrerschaft selbst nötig. Viele in der Öffentlichkeit und in dem Berufsstand glauben, dass der einzig legitime Gebrauch der Zeit des Lehrers darin besteht, vor der Klasse zu stehen und direkt mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten. In Studien, die vergleichen, wie Lehrer rund um die Welt ihre Zeit verbringen, wird deutlich, dass die Lehrer in Ländern wie Japan weniger Klassen unterrichten und einen größeren Teil ihrer Zeit darauf verwenden zu planen, sich mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen, mit Schülerinnen und Schülern individuell zu arbeiten, sich gegenseitig in ihren Klassen zu besuchen und sich an anderen professionellen Entwicklungsprojekten zu beteiligen (Darlin-Hammond, 1994, 1996). Veränderungen von Sichtweisen, die es der Öffentlichkeit und dem Berufsstand ermöglichen, die professionelle Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern zu schätzen und zu verstehen, erfordert konzentrierte und gemeinsame Anstrengungen. Wie Lucianne Carmichael sagte "Lehrer sind die ersten Lernenden." Durch ihre Teilnahme an einer professionellen Lerngemeinschaft werden Lehrerinnen und Lehrer effektiver und die Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern erhöhen sich – ein Ziel, dem wir alle zustimmen können.

## Literatur:

- Astuto, T.A., Clark, D.L., Read, A-M., McGree, K. & Fernandez, L. deK.P. (1993). Challenges to dominant assumptions controlling educational reform. Andover, Massachusetts: Regional Laboratory for the Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- Boyd, V. (1992). School context. Bridge or barrier to change? Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Boyd, V. & Hord, S.M. (1994). Principals and the new paradigm: Schools as learning communities. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Brandt, R. (1995, November). On restructuring schools: A conversation with Fred Newmann. *Educational Leadership*, 53(3), 70-73.
- Carmichael, L. (1982, October). Leaders as learners: A possible dream. *Educational Leadership*, 40(1), 58-59.
- Darling-Hammond, L. (1994, November). The current status of teaching and teacher development in the United States. New York: Teachers College, Columbia University.
- Darling-Hammond, L. (1996, March). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53(6), 4-10.
- Fawcett, G. (1996, Winter). Moving another big desk. *Journal of Staff Development*, 17(1), 34-36.
- Hoerr, T.R. (1996, January). Collegiality: A new way to define instructional leadership. *Phi Delta Kappan*, 77(5), 380-381.
- Hord, S.M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Isaacson, N. & Bamburg, J. (1992, November). Can schools become learning organizations? *Educational Leadership*, 50(3), 42-44.
- Kleine-Kracht, P.A. (1993, July). The principal in a community of learning. *Journal of School Leadership*, 3(4), 391-399.
- Louis, K.S. & Kruse, S.D. (1995). Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (1993). Contexts that matter for teaching and learning. Stanford, California: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching, Stanford University.
- Midgley, C. & Wood, S. (1993, November). Beyond site-based management: Empowering teachers to reform schools. *Phi Delta Kappan*, 75(3), 245-252.
- O'Neil, J. (1995, April). On schools as learning organizations: A conversation with Peter Senge. *Educational Leadership*, 52(7), 20-23. Prestine, N.A. (1993, July). Extending the essential schools metaphor: Principal as enabler. *Journal of School Leadership*, 3(4), 356-379.
- Rosenholtz, S. (1989). Teacher's workplace: The social organization of schools. New York: Longman.
- Senge, P. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. New York: Currency Doubleday.
- Sergiovanni, T.J. (1994a). Building community in schools. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Sergiovanni, T.J. (1994b, May). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quarterly*, 30(2), 214-226.
- Sergiovanni, T.J. (1996). *Leadership for the schoolhouse*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Snyder, K.J., Acker-Hocevar, M. & Snyder, K.M. (1996, Winter). Principals speak out on changing school work cultures. *Journal of Staff Development*, 17(1), 14-19.
- Spears, J.D. & Oliver, J.P. (1996). Rural school reform: Creating a community of learners. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New York City.
- Sykes, G. (1996, March). Reform of and as professional development. *Phi Delta Kappan*, 77(7), 465-476.
- Watts, G.D. & Castle, S. (1993, December). The time dilemma in school restructuring. *Phi Delta Kappan*, 75(3), 306-310. Whyte, D. (1994). *The heart aroused: Poetry and the preservation of the soul in corporate America*. New York: Currency Doubleday.
- Wignall, R. (1992, June). Building a collaborative school culture: A case study of one woman in the principalship. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Enschede, The Netherlands.