

1. Kooperation in der Schule, mit anderen Schulen und mit außerschulischen Einrichtungen

STEPHAN GERHARD HUBER, FREDERIK AHLGRIMM & SIGRID HADER-POPP

Kooperation war und ist Maxime pädagogischen Handelns. In der erziehungs- und bildungstheoretischen Tradition ist zwar nicht immer der Begriff »Kooperation« benutzt worden, aber oft von Partnerschaft, von Gemeinschaft, pädagogischem Bezug, von sozialintegrativem, demokratischem Erziehungsstil usw. gesprochen worden.

Vor allem drei wichtige Gründe sprechen für verstärkte Kooperation in Schulen, zwischen Schulen und von Schulen mit anderen, außerschulischen Partnern: Zum einen können die komplexen Anforderungen, die an Schulen gestellt werden, durch Kooperation passgenauer und ressourcenschonender bewältigt werden. Zusammenarbeit ermöglicht darüber hinaus durch die Aktivierung der Potenziale mehrerer hoch qualifizierter Fachleute eine Qualitätssteigerung der schulischen Prozesse. Nicht zuletzt ist Kooperation in einer Schule, die auf Mündigkeit und Verantwortlichkeit hin erziehen soll, anders als in der Wirtschaft nicht nur Mittel, sondern selbst ein Ziel an sich: Kooperation in Schulen muss unter einer pädagogischen Perspektive gesehen werden und die Schule soll durch eigenes kooperatives Handeln ihren Schülern ein Vorbild sein. Aufgabe aller für Bildungsprozesse Verantwortlicher ist, durch Kooperation Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen, die die Problemlösungsfähigkeit und Leistungsfähigkeit der Schüler und die der Schule insgesamt zu erhöhen versprechen.

1.1 Begriffsklärung, Ebenen und Partner von Kooperation

Der Begriff Kooperation bezeichnet ein so hohes Erziehungsideal, dass es verständlich ist, dass kooperatives Handeln und Arbeiten gerade in Schulen durchgehend gefordert, geradezu beschworen wird. Wenn wir schulische Kooperation genauer betrachten, fällt auf, dass Kooperation im Sinne eines Austauschs über gesammelte Informationen (z.B. über Schülerverhalten, über von einzelnen Lehrkräften getroffene Entscheidungen oder individuell erstellte Materialien) durch einzelne Lehrkräfte durchaus häufig vorkommt, sie entlastet und schont die Ressourcen der einzelnen Lehrkraft. Esslinger-Hinz (2003) nennt dies »strukturelle Kooperation«. Darüber hinausgehende Kooperationshandlungen, die eher prozessorientiert wären und auf die Entwicklung von gemeinsamen Ideen, Materialien, Profilen und Konzepten zielten, sind hingegen eher selten. Esslinger-Hinz (2003) nennt dies »integrative Kooperation«.

Rosenbusch (2005) fasst Kooperation auf als die freiwillige gemeinschaftliche Bündelung von individuellen Erfahrungen, Wissen und Verantwortlichkeiten und

Gruppenaktivitäten auf ein gemeinsames Ziel hin. Dazu gehört, dass eine gemeinsame Zielsetzung vorliegt und ein zielgerichtetes und möglichst regelgeleitetes interaktives Miteinander stattfindet nach dem Prinzip der Übersumation: »Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.« Kooperation im schulischen Kontext ist nicht nur ein günstiges Mittel zur Zielerreichung, also eine Handlungsmöglichkeit mit eher instrumentellem Wert, sondern auch ein dezidiertes Erziehungs- und Bildungsziel für Schulen.

Es lassen sich – auf die Schule bezogen – die folgenden Ebenen/Möglichkeiten der Kooperation differenzieren:

- Kooperation der Schüler (z.B. Kooperatives Lernen)
- Kooperation der professionellen Akteure i.S. einer professionellen Lerngemeinschaft (z.B. der Lehrkräfte mit kollegialer Fallberatung, Hospitation etc.)
- Kooperation der Leitungsebene/Schulleitung (z.B. Kooperative Führung)
- Kooperation der ganzen Schule (z.B. Teamentwicklung, Lernende Organisation)
- Kooperation zwischen Schulen (z.B. Schulnetzwerke)
- Kooperation im Schulsystem (z.B. Kooperation im Dreieck: Schule-Schulträger-Schulaufsicht)
- Kooperation mit weiteren, außerschulischen Partnern und anderen Einrichtungen in der Region (z.B. Bildungsnetzwerke, Bildungslandschaften, System(s) Leadership)
- Kooperation in Netzwerken zu einem bestimmten Thema oder zwischen Netzwerken (z.B. Schulverbund Blick über den Zaun, <http://www.blickueberdenzaun.de/> oder WELS.EduLead.net).

Gerade Kooperationen mit Individuen und Gruppen außerhalb der Schule wird in Zeiten einer Entwicklung hin zu eigenverantwortlichen Schulen immer wichtiger und möglicherweise schwieriger. Wenn Schulen zum Beispiel ihre Finanzhaushalte selbst verwalten, wenn sie ihr Personal selbst auswählen und einstellen können, wenn sie sich stark den Ansprüchen des regionalen Umfelds öffnen, wenn die Elternschaft, die politische Gemeinde und die regionale Wirtschaft an Schulen mehr Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitverantwortung erhalten, wenn Marktorientierung Schulen untereinander in Konkurrenz bringt und sie den Eltern, der Politik und der Öffentlichkeit gegenüber insgesamt stärker rechenschaftspflichtig werden, kommen auf die pädagogische Führung bislang unvertraute Tätigkeiten zu und die Gestalt von vertrauten verändert sich. Kooperationspartner außerhalb der Schule sind (teils schon immer, teils eben verstärkt oder gar neu) vor allem

- die Eltern, ebenfalls in informellen Gruppen, aber insbesondere die Elternvertretung (Klassenelternsprecher, Elternbeirat),
- der Schulträger,
- die Schulbehörde,

- andere Personen und Gremien in der Gemeinde (z.B. Stadtteilgruppen),
- der Förderverein der Schule,
- Vertreter der Kirchen,
- Vertreter örtlicher Vereine,
- Vertreter lokaler und regionaler Medien,
- Behörden (Jugendamt, Polizei, Agentur für Arbeit, Gesundheitsamt etc.),
- Vertreter der regionalen Wirtschaft, ansässiger Firmen, die IHK, die Handwerkskammer etc., z.B. auch in entsprechenden Arbeitskreisen (Schule und Wirtschaft o.Ä.),
- Partnerschulen (in Netzwerken oder Austauschschulen),
- Vertreter anderer Schultypen und anderer Schulen gleichen Typs,
- Vertreter anderer Bildungseinrichtungen (auch der Universität etc.),
- Fortbildungsinstitute und freie Anbieter von Fortbildungsveranstaltungen,
- Beratungseinrichtungen (z.B. der Kinderschutzbund),
- wohltätige Organisationen,
- Stiftungen,
- Theater und Museen.

Dies bedeutet, dass die Anzahl der Gesprächspartner sowie der zeitliche Umfang der Kontaktpflege erheblich zugenommen haben. Immer gilt, dass effektive Partnerschaften aufgebaut und langfristig gepflegt werden müssen. Es ist nicht erstaunlich, dass die Interessen und Ziele der verschiedenen Personengruppen oder Einzelpersonen in völlig unterschiedliche Richtungen gehen können. Die Komplexität und die immanente Widersprüchlichkeit dieser Mixtur implizieren daher eine Reihe von alltäglichen, strukturell bedingten Ambivalenzen, ja Dilemmata. Auf die Schulleitung kommt daher in starkem Maße die Aufgabe von Mediationstätigkeiten zu – sowohl in Bezug auf schulinterne Beziehungen als auch in Bezug auf Kontakte zum schulischen Umfeld. Diese nicht immer einfachen Beziehungen bergen Spannungen in sich und erfordern viel diplomatisches Geschick. Oftmals bilden Schulleiter den Puffer zwischen ihrer Schule sowie Eltern und dem regionalen Umfeld, vermitteln in Streitfällen und stehen Konflikten gegenüber, die es zu lösen gilt. Sie sind Vermittler zwischen internen und externen Interessen und fungieren als unmittelbarer Ansprechpartner, manchmal auch als Zielscheibe, für alle, die in irgendeiner Weise mit der Schule zu tun haben.

1.2 Kooperation in Bildungsbündnissen: professionelle Lerngemeinschaften, Schulnetzwerke und Bildungsregion/ Bildungslandschaft

Bildungsbündnisse lassen sich je nach Größe, Partnern, Zielsetzung und Ausprägung in ganz unterschiedliche Formen gießen, die sich u.a. über die Konstrukte »professionelle Lerngemeinschaften«, »Netzwerk« und »Kooperation« darstellen lassen. Trotz

Gemeinsamkeiten und Überschneidungen lassen sie sich doch voneinander abgrenzen. Eine knappe Auseinandersetzung mit diesen Konzepten sowie dem Konzept der »Bildungsregion« oder der »Bildungslandschaft« soll in den folgenden Abschnitten erfolgen (auch Weyer, 2000; Czerwanski, Hameyer & Rolff, 2002; Bastian, 2008; Huber & Lohmann, 2009; Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2018).

1.2.1 Professionelle Lerngemeinschaften

In den letzten Jahren stehen stärker sogenannte professionelle Lerngemeinschaften (PLG) im Zentrum der Aufmerksamkeit, über die viel publiziert wurde und wird (z.B. Toole & Seashore Louis, 2002; Little, 2006; Stoll et al., 2006; Stoll & Louis, 2007; Doolittle et al., 2008; Vescio et al., 2008; Huber & Hader-Popp, 2006; Huber, 2012). Professionelle Lerngemeinschaften sind Gruppen von Spezialisten mit Expertise in ihrer Profession und der Notwendigkeit, diese ständig zu aktualisieren und zu erweitern. Ihre systematische Kooperation führt zur Entwicklung von neuem Wissen, das geteilt und in die Ausübung der Profession eingebracht wird.

Wenn die internationale Literatur professionelle Lerngemeinschaften an Schulen beschreibt, so wird damit auf der Ebene der Personen eine Grundhaltung und auf der Ebene der Schulgemeinschaft eine »Kultur« bezeichnet, in der Kooperation Ziel und Methode zugleich ist.

Professionelle Lerngemeinschaften im Bereich Schule bilden Netzwerke innerhalb einer Schule, aber auch zwischen verschiedenen Schulen, manche sogar länderübergreifend. Schließlich gibt es Meta-Netzwerke, in denen sich wiederum mehrere Netzwerke zum Austausch zusammenschließen.

Eine professionelle Lerngemeinschaft ist nicht etwas Neues, sondern die Umsetzung der Idee des »Edukatops« (der Schule als einer Lerngemeinschaft), der Idee der »lernenden Schule« oder des »lernenden Systems«. Lerngemeinschaften sind eine Chance für kontinuierliche Entwicklung, aber auch eine Herausforderung, denn die Umsetzung ist anstrengend (v.a. in der Initiierungsphase), kompliziert und bietet Stolpersteine. Es bedarf eines organisationspädagogischen Managements, das, von der Zieltätigkeit ausgehend, die verschiedenen Beteiligten bedarfsorientiert integriert.

Rosenbusch (2005) sieht in professionellen Lerngemeinschaften ein »soziales Übungsfeld, in dem die pädagogischen Werte wie Mündigkeit, Anerkennung des anderen und Anerkennung von sich selbst, Selbsttätigkeit und Kooperation praktiziert werden können und damit internalisiert werden. Insofern haben professionelle Lerngemeinschaften, falls sie denn professionell gehandhabt werden, auch einen wesentlichen Einfluss darauf, dass Schule ein Modell dafür ist, wozu sie erzieht« (S. 146).

1.2.2 Schulnetzwerke

Netzwerke stellen eine besondere Form von Zusammenarbeit oder Kooperation dar. Nicht jede zufällige, situativ entstehende und gelegentliche Zusammenarbeit zwischen Personen kann als Netzwerkarbeit bezeichnet werden. Nur die systematische und geregelte Kooperation hinsichtlich gemeinsamer Ziele stellt Netzwerkarbeit dar. Im Netzwerk sollen vielfältige Fragestellungen gemeinsam mit Partnern geklärt werden, die im komplexen Geschehen des Schulalltags einer Einzelschule oft nicht beantwortet werden können.

Viele schulische Netzwerke entstehen im Rahmen von Modellvorhaben. Die Schulen arbeiten für eine begrenzte Zeitdauer zusammen, werden durch verschiedene Träger unterstützt, gelegentlich werden auch Aspekte der Zusammenarbeit im Netzwerk wissenschaftlich evaluativ untersucht. Auch schließen sich Schulen für gegenseitige Hospitationen zusammen, um auf diese Weise Anregungen und Feedback für die eigene Schulentwicklung zu erhalten. Was diese Schulen eint, sind gemeinsame pädagogische Grundüberzeugungen und der Wille, Schulentwicklung als gemeinsam-kooperativen Prozess vieler unterschiedlicher Schulen zu begreifen. Ihre Strategie besteht darin, ihre beste Praxis quasi als Norm zu setzen, damit sich die Debatte um die Gestaltung der inneren Schulqualität daran orientiert. Diese Praxis ist aus Sicht des Teilnehmerkreises auch einleuchtend: Es sind Schulen, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, Schule als ein gesellschaftliches Gemeinschaftswerk nicht nur zu verstehen, sondern auch zu praktizieren, indem sie sich das Ziel setzen, jedem Kind und Jugendlichen gerecht zu werden (Huber & Lohmann, 2009).

1.2.3 Bildungsregion, Bildungslandschaft

Der Begriff Bildungslandschaft oder Bildungsregion bezeichnet eine strategische Allianz verschiedener Behörden sowie öffentlicher und privater Einrichtungen zur Gestaltung von Bildungsbiografien vom Kindergartenalter bis zur Beendigung von Studium oder Berufsausbildung junger Erwachsener. Je nach Kooperationsanlass arbeiten die relevanten Einrichtungen in einer überschaubaren, räumlichen Nähe zusammen (Huber, 2014).

In Bildungsregionen bzw. Bildungslandschaften können grundsätzlich horizontale von vertikalen Kooperationen unterschieden werden (vgl. Huber, 2010a,b). Beim horizontalen Blickwinkel geht es um die Kooperation und Vernetzung verschiedener Institutionen, also z.B. von Schule, Jugendtreff, Verein und Familie. Bei vertikalen Verbünden geht es auf regionaler Ebene in der Regel um Allianzen von verschiedenen Schultypen in einer Kommune oder um Schulnetze mit einem bestimmten Vorhaben. Im Sinne eines guten Übergangsmanagements sollen die Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen durch verstärkte Kooperationen im Sinne einer bruchlosen Bildungskette optimal gestaltet werden. Besonders wichtig erscheint dies – ebenso wie die horizontale

Vernetzung – für Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, die leicht ins Hintertreffen geraten aufgrund der Fragmentarisierung der Bildungslandschaft und bei denen eine gewisse Kompensierung der fehlenden familiären Unterstützung nötig ist.

Es lassen sich theoretisch begründet nach Art und Grad der Vernetzung folgende Qualitäts-Stufen unterscheiden (Huber & Lohmann, 2009; Lehmpfuhl & Pfeiffer, 2008; Lohre, 2007; Minderop & Solzbacher, 2007):

- 1. Stufe:** In einer Bildungsregion arbeiten mindestens zwei Partner bzw. Bildungseinrichtungen in der Kommune oder Region zeitlich begrenzt und ohne weitere Institutionalisierung der Kooperation zusammen, die bisher mehr oder weniger unvermittelt nebeneinander existierten.
- 2. Stufe:** Mehrere Partner bzw. Bildungseinrichtungen in der Kommune oder Region arbeiten systematisch über einen längeren Zeitraum als Netzwerk institutionalisiert zusammen und sind verbindlicher organisiert.
- 3. Stufe:** Die meisten oder alle Partner bzw. Bildungseinrichtungen in der Kommune oder Region sind aufeinander bezogen und miteinander horizontal und vertikal vernetzt, um Bildungsbiografien optimal zu fördern. Die Vernetzungen helfen, horizontale und vertikale Übergänge zu schaffen, komplementäre Wirkungen zu entfalten und Friktionen zu reduzieren.

Verschiedene Projekte fördern oder beschäftigen sich mit dem Thema Bildungslandschaften, z.B. das Programm »Bildungslandschaften Schweiz« der Jacobs Foundation, das Programm »impakt integration« der Wübben Stiftung, das kommunale Bildungsstrategien für junge Geflüchtete entwickelt, oder »Ein Quadratkilometer Bildung – Bildungslandschaft in Berlin«, in dem Schulleitungen, Kindergartenleitungen, Bürgerstiftung, freie Träger, Quartiermanagement und RAA sich verpflichtet haben, gemeinsam Verantwortung für gelingende Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen im Stadtteil zu übernehmen. Mit dem durch die Karl-Konrad-und-Ria-Groeben-Stiftung, die Freudenberg Stiftung und die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung geförderten Projekt können die Akteure des Neuköllner Reuterkiezes auf ein langfristiges, verlässliches und zugängliches Unterstützungssystem zurückgreifen. Das Pilotvorhaben der Jacobs Foundation »Bildungslandschaften Schweiz« geht der Frage nach, wie schulische und außerschulische Akteure angesichts des starken gesellschaftlichen Wandels optimal zusammenarbeiten können.

1.3 Wirkungen von Kooperation

Wie bereits betont ist sowohl in der Schule als »Institution des Lernens« wie auch in Bildungsbündnissen Kooperation Ziel, da liegt es nahe, auch die Zieltätigkeit – das Lernen – kooperativ zu gestalten, und zwar unter allen Beteiligten. Zusammenarbeit zwischen

schulischen und/oder außerschulischen Bildungsakteuren kann die Akteure selbst und deren Arbeit beeinflussen.

Ein Überblick über die Befundlage zur Wirksamkeit von schulischen Kooperationen auf die schulischen Akteure, auf Schulqualität und damit auch auf die Wirksamkeit von Unterricht wird in den folgenden Abschnitten gegeben (vgl. Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2018).

1.3.1 Kooperatives Lernen der Kinder und Jugendlichen

Kooperatives Lernen findet statt, wenn sich zwei oder mehr Partner darin unterstützen, gemeinsam eine Aufgabe zu bewältigen oder ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Es gibt Partnermodelle (z.B. Tutoring-Ansätze), Experten-Modelle (z.B. Gruppenpuzzles), Problemlösemodelle, Projektmodelle und Fraktale Modelle (Bildung von »Lerninseln« in der Art eines großen Gruppenpuzzles über mehrere Tage). Kooperatives Lernen bewirkt, dass sich Kinder und Jugendliche gegenseitig bei der Arbeit unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen gelangen. In gut strukturierten Lerngruppen wird unter Zuhilfenahme von zahlreichen Methoden ein hohes Aktivierungsniveau der Lernenden erreicht. Grundvoraussetzung für erfolgreiches Arbeiten in Gruppen ist das Schaffen eines förderlichen sozialen Klimas mit positiven Abhängigkeiten¹ unter den Gruppenmitgliedern.

Formen kooperativen Lernens der Kinder und Jugendlichen bieten nach einer Reihe von Studien nachweisbare Vorteile (z.B. bereits bei Johnson & Johnson, 1994):

- Kooperatives Lernen beeinflusst Einstellung und Motivation.
- Kooperatives Lernen hat dabei positive Einflüsse auf die Entwicklung günstiger metakognitiver Strategien.
- Kooperatives Lernen beeinflusst die Ausbildung von Teamkompetenzen.
- Kooperatives Lernen hat positive Auswirkungen auf das Selbstkonzept.
- Kooperatives Lernen beeinflusst darüber hinaus Schulleistungen positiv.

Zu positiven Effekten von richtig durchgeführtem kooperativen Lernen auf affektive, motivationale, soziale, aber auch kognitive Verhaltensmerkmale kann man auf die Ergebnisse einer Vielzahl von Forschungsarbeiten verweisen (z.B. Dietrich, Kopp & Rosenbusch, 1974; Blaney, Stephan, Rosenfield, Aronson & Sikes, 1977; Diegritz, Dann & Rosenbusch, 1991; Slavin, 1995; Webb & Palincsar, 1996; Topping & Ehly, 1998; Dillenbourg, 1999; O'Donnell & King, 1999; Dann, Diegritz & Rosenbusch, 1999; Huber, 1999a; Pauli & Reusser, 2000; Konrad & Traub, 2001; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo & Miller, 2003; Gillies, 2003; Ginsburg-Block, Rohrbeck & Fantuzzo, 2006; Jurkowski, 2010).

¹ Positive Abhängigkeiten entstehen, wenn alle Mitglieder einer Gruppe sich miteinander darin verbunden fühlen, ein gemeinsames Ziel erreichen zu wollen. Damit die Gruppe Erfolg haben kann, muss jeder Einzelne erfolgreich sein.

1.3.2 Lehrende kooperieren: Teambildung im Kollegium und kollegiale Lernformen

Die Begriffsbestimmung von kooperativem Lernen trifft im Wesentlichen auch für das gemeinsame Lernen der Mitglieder in einem Kollegium – oder auch einem Team erwachsener Lerner allgemein – zu: Kooperatives Lernen findet statt, wenn sich zwei oder mehr Partner darin unterstützen, gemeinsam eine Aufgabe zu bewältigen oder ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Solches »Lernen von Kollegen« kann recht unterschiedlich gestaltet sein: Bei Verfahren wie »Peer-Assisted Learning«, Lernpartnerschaften wie »Lerntandems« oder »kritischen Freundschaften«, kollegialer Beratung, Intervention beraten sich die Teilnehmer gegenseitig und in ihrem Dialog entsteht »Wissen«, das in dieser kontextreichen Form nirgendwo vorgegeben werden könnte. Dadurch wird das Selbstlernpotenzial der Beteiligten entfaltet. So entstehen kooperierende professionelle Lerngemeinschaften (vgl. Schneider & Huber, 2017). Die Beiträge von Rolff (S. 516 ff.) und Schneider et al. (S. 538 ff.) in diesem Handbuch befassen sich ausführlich mit Fragen der Teamentwicklung an Schulen bzw. der kollegialen Fallberatung und kollegialen Hospitation als Formen professionellen Lernens (Kollegen lernen von Kollegen).

Arbeiten in professionellen Lerngemeinschaften ist zunächst ganz allgemein eine hervorragende, sehr »erwachsene« Methode zu lernen (Huber & Hader-Popp, 2005).

Gerade für Lehrerinnen und Lehrer und ihre Schulen beinhalten solche Lerngemeinschaften gravierende positive Effekte. Nach Hord (1997) zeigt die internationale Forschung folgende Ergebnisse durch professionelle Lerngemeinschaften auf der Ebene des Kollegiums:

- eine Reduktion der Isolation von Lehrenden,
- die gemeinsame Übernahme der Verantwortung für das Lernen, die Entwicklung und den Erfolg von Kindern und Jugendlichen,
- wirkungsvolle Lernprozesse, die guten Unterricht definieren und neues Wissen sowie das Bewusstsein schaffen, eine lehrende und lernende Gemeinschaft zu sein,
- eine positive Wirkung auf die Bereitschaft zur Fortbildung,
- eine größere Berufszufriedenheit und eine höhere Motivation, an sinnvollen schulischen Veränderungen mitzuwirken.

Rosenbusch (2005) bestätigt: »Diese Ergebnisse dürften plausibel sein, wenn zutrifft, dass Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt der Bemühungen von professionellen Lerngemeinschaften sind. Austausch über einzelne Schüler, gemeinsame Überlegungen für Entwicklungsmaßnahmen und Fördermöglichkeiten erlauben eine bessere berufliche Selbstwahrnehmung, eine stärkere Erfolgszuversicht und höhere Befriedigung im Beruf« (S. 147).

Ein Beruf mit einer derart hohen Interaktionsdichte wie der Lehrberuf kann nur an Berufszufriedenheit gewinnen, je mehr Interaktion bewusst inhaltlich reich und »kommunikationshygienisch« günstig (d.h. vor allem effektiv und effizient) gestaltet wird.

Die Schulforschung erkennt in Kooperationen zwischen Lehrpersonen meist ein Merkmal von effektiven Schulen, indem sie dazu beitragen, organisatorische Anforderungen effektiver und effizienter zu bewältigen und die schulischen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu verbessern (siehe u.a. Rolff, 1993; Steffens & Bargel, 1993; Rolff, 1994; Scheerens & Bosker, 1997; Huber, 1999b; Sammons, 1999; Scheerens, 2000; Huber, Hader-Popp & Ahlgrimm 2009; Maag Merki, Kunz, Werner & Luder, 2010). Bonsen und Rolff (2006) sehen die professionelle Lerngemeinschaft als »Kristallisationskern« (Terhart & Klieme, 2006, S. 165) im Zusammenhang von Schulqualität und Kooperation.

Die Ergebnisse der Studien sind nicht einheitlich. So findet sich als Ergebnis der DESI-Studie kein signifikanter Zusammenhang zwischen Lehrerkooperation und Schülerleistungen in den Schulen; teilweise zeigt sich sogar, dass die Lehrkräfte dort mehr zusammenarbeiten, wo die Schülerleistungen erwartungswidrig niedrig sind (vgl. Steinert et al., 2008, S. 431 f). Doch lässt sich insgesamt feststellen, dass die Lehrkräfte in wirksameren Schulen, d.h. in Schulen, in denen die Schüler überdurchschnittlich viel lernen, enger zusammenarbeiten. Eine der wenigen Studien, die explizit den Zusammenhang von Lehrerkooperation und Schülerleistungen untersuchen, belegt einen signifikanten, aber schwachen positiven Zusammenhang: »a one-standard-deviation increase in the extent to which teachers reported collaborating predicted just less than a 1 SD increase in differences among schools in student mathematics and reading achievement« (Goddard et al., 2007, S. 891). Die Autoren kommen zu dem Schluss: »the relationship between teacher collaboration for instructional improvement and student achievement is likely indirect« (ebd., S. 892). Ein Überblicksartikel über den empirischen Forschungsstand zum Einfluss von professionellen Lerngemeinschaften kommt zum Ergebnis: »studies which have been done clearly demonstrate that a learning community model can have positive impact on both teachers and students« (Vescio et al., 2008, S. 88). In einer Metaanalyse konnten Lomos et al. (2011) dieses Ergebnis eindrücklich belegen.

Maag Merki (2009) verweist auf Befunde, die einen tendenziell positiven Zusammenhang zwischen Kooperation und Netzwerkbildung für das Erreichen einer hohen Schulqualität hindeuten (S. 9; sie verweist auf Halbheer, Kunz & Maag Merki, 2008; Johnson & Johnson, 2003; Krause, 2007; Maag Merki & Steinert, 2006; Scheerens & Bosker, 1997; Steinert, Hartig & Klieme, 2008; Dederling, 2007; Czerwanski, 2003).

Zusammenhänge von Ursache und Wirkung sind bislang nicht hinreichend aufgeklärt. So schreibt Evans-Stout: »we still do not have much evidence suggesting which

collaborative instructional practices lead to improved student learning« (Evans-Stout, 1998, S. 124). Fussangel konstatiert ebenfalls: »Die genaue Wirkungsweise auf die Schülerleistungen stellt eine weitere offene Fragestellung dar. Bisherige Befunde weisen darauf hin, dass die Zusammenarbeit über den Umweg der sozio-emotionalen Variablen wirkt. Insgesamt bedarf es einer differenzierteren Betrachtung von unterschiedlichen Kooperationsformen, um Effekte und Wirkungsweisen von Kooperation genauer beschreiben zu können« (Fussangel, 2008, S. 51 f).

Wodurch kann die Zusammenarbeit von Lehrkräften zum Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern beitragen? Mehrere Wege sind denkbar:

- **Abstimmung von Inhalten und Regeln:** Zum einen unterstützt die Vernetzung von Unterrichtsfächern und -inhalten vernetztes Lernen, mithin die Bearbeitung komplexer Phänomene im Unterricht.
- **Bereicherung des Angebots:** Gewisse komplexere Unternehmungen wie z.B. größere Kunst-, Theater oder Musik-Projekte, Exkursionen, Fahrten etc. können aufgrund ihres Umfangs überhaupt nur durch die Zusammenarbeit mehrerer Lehrkräfte/die Kooperation mit externen Akteuren angeboten und gestaltet werden.
- **Verbesserte Diagnostik:** Intellektuelle, emotionale und soziale Bedürfnisse und Besonderheiten von Schülerinnen und Schülern können deutlich besser diagnostiziert werden, wenn Pädagogen mit unterschiedlichen Perspektiven zusammenwirken und sich austauschen; dazu gehören nicht allein die Lehrkräfte, sondern insbesondere auch ErzieherInnen sowie SozialpädagogInnen.
- **Differenzierte Angebote:** Auf Grundlage der verbesserten Diagnostik können Angebote für die SchülerInnen entsprechend differenziert werden.

An dieser Stelle kann festgehalten werden: Letztlich ist es nicht die intensivierte Kooperation unter den Lehrkräften, sondern ein verbessertes pädagogisches Angebot, das durch die Kooperation ermöglicht wird, das letztlich zu verbesserten Schülerleistungen beitragen kann. Zu einem verbesserten, erweiterten pädagogischen Angebot lassen sich nicht zuletzt auch Kooperationen in Form von ehrenamtlichen Schüler-Patenschaften zählen. Diese sind geeignet, Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen zu fördern und stärken überdies gesellschaftlichen Zusammenhalt.

Ob Personen zusammenarbeiten oder nicht, wirkt sich selbstverständlich nicht allein auf die Ergebnisse der Arbeit aus, sondern verändert die Arbeitsprozesse grundsätzlich. Daraus resultiert ein verändertes Erleben der Arbeit. So unterscheidet Hacker Auswirkungen von Kooperation auf die Leistung sowie auf das Erleben der Arbeit; dabei differenziert er zwischen sozial-kollektiven Wirkungen bzw. Gruppengewinnen einerseits und individuell-kognitiven bzw. individuell-motivationalen Wirkungen andererseits (vgl. Hacker, 2005, S. 157 f).

Ein vielfach angeführtes Argument für Kooperation in der Schule ist, dass Lehrkräfte durch die Zusammenarbeit entlastet werden bzw. geringere Belastungen wahrnehmen. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund besonders bedeutsam, als die Berufsgruppe der Lehrkräfte immer wieder als besonders belastet und gesundheitlich gefährdet beschrieben wird (van Dick, 1999; Böhm-Kasper et al., 2001; Schaarschmidt & Fischer, 2001; Schönwälder et al., 2003; Böhm-Kasper, 2004; Christ et al., 2004; Hillert & Schmitz, 2004; Rothland, 2004; Schaarschmidt, 2004; Bauer, J. et al., 2007; Rothland, 2007; Schaarschmidt, 2007; Unterbrink et al., 2007).

Als wichtigsten entlastenden Faktor findet Schaarschmidt die soziale Unterstützung; darunter versteht er intakte und intensive zwischenmenschliche Beziehungen. In unmittelbarem Zusammenhang mit der körperlichen und psychischen Verfassung von Lehrkräften steht demnach die erlebte Unterstützung durch die Schulleitung ebenso wie ein positiv erlebtes Klima im Kollegium. Die hohe Übereinstimmung beider Größen sei verständlich, da Führung und Klima Hand in Hand gingen und sich gegenseitig bedingten (Schaarschmidt, 2004, S. 78 ff). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt van Dick, nach dessen Studien die Schulleitung die zentrale Rolle im Kontext von Arbeitszufriedenheit, Belastung und Beanspruchung einnimmt (van Dick, 2006, S. 263). Ebenso identifizieren Unterbrink et al. (2008) die Unterstützung durch Kollegen, durch die Schulleitung sowie im privaten Umfeld als protektive Faktoren gegen Stress und Burnout.

Arbeiten Lehrerinnen und Lehrer in lernenden Gemeinschaften systematisch zusammen, verändert sich dadurch auch die Schule: Sie besteht nicht mehr in erster Linie (wie im Grunde sonst immer noch) aus dem Nebeneinanderarbeiten isolierter Lehrpersönlichkeiten, sondern wird zu einer »Gemeinschaftsaufgabe, einer sozialen und pädagogischen Handlungseinheit, in der Aktivitäten, Zielvorstellungen, Kompetenzen und Planungen gebündelt und auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet sind« (Rosenbusch, 2005, S. 144). Die beteiligten Lehrkräfte stehen in einem reflexiven Dialog, der zu ihrer kontinuierlichen Professionalisierung beiträgt. Die Schulgemeinschaft besteht nicht mehr aus einer Gruppe Lernender, einer Gruppe Wissensvermittler, und einer kleinen Gruppe, die die Schule als Ganzes im Blick behält, sie verwaltet und führt, sondern sie entwickelt sich in der Tat in Richtung einer lernenden Organisation, in der Wissensgenerierung, Wissensaustausch und Wissensmanagement Alltagspraxis sind.

In jedem Fall ist professionelle Interaktion und Kooperation für die Schulentwicklung notwendig, sei es, damit (im Sinne von *bottom-up*-Prozessen) aus internen Impulsen Schulentwicklungsmaßnahmen entstehen können, sei es, damit (im Sinne von *top-down*-Prozessen) konzentrierte Maßnahmen umgesetzt werden können. Ohne Konsens und Kooperation blieben Schulentwicklungsansätze fragmentarisch und ineffektiv.

1.3.3 Schulen kooperieren: Netzwerke mit anderen Schulen und mit außerschulischen Einrichtungen in der Bildungsregion/ Bildungslandschaft

Schulübergreifende Netzwerke verbinden Schulen untereinander und ermöglichen ihnen durch diese Vernetzung eine hierarchiefreie Unterstützung in einer Situation größerer Gestaltungsautonomie. Für die Akteure birgt schulübergreifende Netzwerkbildung sicher zunächst einen erhöhten Kommunikationsaufwand und erfordert den Umgang mit größerer Komplexität in Steuerungsprozessen und Entscheidungsfindung. Allerdings bringen Netzwerke auch spürbare Entlastungen: ein größeres Repertoire an Ideen und Problemlösungen, als es die Einzelschule erstellen könnte, Erfahrungsaustausch, Kennenlernen von »Best practice«, Transfer, Beratung, Fortbildung (vgl. z.B. Wilbers, 2004; Behr-Heintze & Lipski, 2004, 2005; Bell, Jopling, Cordingley, Fith, King & Mitchell, 2006).

Eine besondere Qualität bekommen Netzwerke, in die z.B. Betriebe, soziale Einrichtungen der Gemeinde/der Region oder Bildungspartner auf kulturellem Gebiet einbezogen werden. Hier werden für die Schülerinnen und Schüler Lernorte erschlossen, die zum einen die Beschäftigung mit »realen Problemen« in wesentlich stärkerem Maße ermöglichen, als dies die Schule allein je könnte. Zum anderen erschließen sich die Schüler mit Kunst, Kultur, Spiel und Medien die Welt, entwickeln ihre Identität und Kompetenzen und finden und artikulieren ihre Position. Kulturelle Bildung unterstützt so die Persönlichkeitsentwicklung und stärkt Lebens- und Berufsorientierung. Denkbar ist sogar eine Art »Service Learning«: Schülerinnen und Schüler übernehmen in ihrer Gemeinde soziale, kulturelle oder ökologische Aufgaben, wenden Wissen in authentischen Situationen an, entwickeln Kompetenzen und erleben, dass sie gebraucht werden.

Die Gemeinsamkeit für die jeweiligen Partner in Kooperationen besteht in den Synergien für ihre eigene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und einem vertieften Einblick in die pädagogische Arbeit der anderen Einrichtungen.

Bisher fehlt es weitgehend an empirisch basiertem Wissen zu den Wirkweisen und zur Wirksamkeit der verschiedenen Formen der Zusammenarbeit in Bildungslandschaften. Es besteht ein großer Bedarf an empirischen Befunden in diesem Bereich. Verschiedene Befunde aus der jüngeren Forschung zur Unterrichtsqualität deuten jedoch auf einen tendenziell positiven Zusammenhang zwischen Kooperation und Netzwerkbildung für das Erreichen einer hohen Schulqualität hin (z.B. Czerwanski, 2003; Dederling, 2007; Halbheer, Kunz & Maag Merki, 2008; Johnson & Johnson, 2003; Krause, 2007; Maag Merki & Steinert, 2006; Muijs, West und Ainscow, 2010; Scheerens & Bosker, 1997; Steinert, Hartig & Klieme, 2008). Zudem ist in guten

Schulen nicht nur das Ausmaß an Kooperation höher, sondern es werden anspruchsvollere Formen von Kooperation praktiziert (Terhart & Klieme, 2006). Allerdings kann daraus nicht auf einen kausalen Zusammenhang zwischen Kooperation und Unterrichtsqualität geschlossen werden. Möglicherweise führen nicht alle Formen von Kooperation zu einer Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität, sondern vielmehr die richtige Balance zwischen Kooperation und Autonomie (Kelchtermans, 2006). Befunde legen nahe, dass Kooperation möglicherweise das Spektrum der Möglichkeiten und die Unterstützung der Förderung besonders bedürftiger Schülerinnen und Schüler vergrößert sowie dazu beiträgt, dass unmittelbar drängende Probleme gelöst werden können und eine Steigerung der Erwartung stattfindet (Muijs, West und Ainscow, 2010).

Auf Ebene der Kinder und Jugendlichen zeigt eine Übersicht über die bisherige Forschung, dass Kooperationen von Bildungsakteuren zu geringeren Schulabgangsraten und weniger Absentismus sowie einer Leistungssteigerung führen (Earl, Katz, Elgie, Jaafar & Foster, 2006; Greenberg, Machleit, Bartlett & Schlessmann-Frost, 1996; Hord, 1997) und dass die Leistungsunterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen sozialen und familiären Hintergründen verringert werden konnten (Hord, 1997). Allerdings muss einschränkend konstatiert werden, dass eine Wirkung auf die Leistungen der Kinder und Jugendlichen nur dann zu erwarten ist, wenn durch die Netzwerkbildung auch eine entsprechende fachbezogene Intervention hervorgeht, wie beispielsweise im Projekt »Schulen im Team« (Berkemeyer, Bos, Järvinen & van Holt, 2011).

Zusammengefasst lässt sich die Wirkung von Netzwerkarbeit und Kooperation laut Muijs, West und Ainscow (2010) so bündeln:

Empirisch nachweisen lassen sich Wirkungen nicht global, sondern nur in sehr unterschiedlicher Art, in sehr unterschiedlicher Stärke und auf sehr unterschiedlichen Feldern, und zwar

- am stärksten (aber immer noch mäßig), dass Kooperation das Spektrum der Möglichkeiten und die Unterstützung für die Förderung besonders bedürftiger Schülerinnen und Schüler vergrößert,
- mäßig, dass Kooperation dazu beiträgt, dass unmittelbar drängende Probleme gelöst werden können,
- mäßig bis schwach, dass Kooperation Wirkung auf eine positivere Haltung und mehr Zutrauen in die Leistungsfähigkeit der Schüler und Lehrer hat.

Konstatiert werden muss jedoch: Der derzeitige Stand der Forschung zu Schulnetzwerken und -kooperationen lässt nur sehr begrenzt Aussagen über Wirksamkeit und Nachhaltigkeit zu, empirische Belege für die Wirksamkeit von Bildungslandschaften müssen in Zukunft noch erbracht werden.

1.4 Gelingensbedingungen

Huber (2011a,b; 2014a, b) sowie Huber, Kilic, Schwander und Wolfgramm (2014) haben aus einer Reihe von Studien Gelingensbedingungen von Kooperation, insbesondere auch in Netzwerken und Bildungslandschaften extrahiert. Diese werden zur besseren Übersicht drei Bereichen zugeordnet, und zwar dem institutionellen, dem personellen und dem umfassenderen organisationskulturellen Bereich (Huber & Ahlgrimm 2008, 2012).

Der **institutionelle Bereich** umfasst z. B. formale Organisationsstrukturen und Prozessabläufe, organisatorische Rahmenbedingungen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Akteure. Als Gelingensbedingungen können genannt werden:

- die Beteiligung des Kollegiums an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen, ein Führungsstil der Schulleitung, der dies aktiv anstrebt,
- das Vorhandensein (oder die Bildung) von Teamstrukturen im Lehrerkollegium, zum Beispiel Klassenteams (die gemeinsam für die Erziehungsarbeit in einer Klasse verantwortlich sind), Jahrgangsteams (bestehend aus Lehrkräften von Parallelklassen), Arbeitskreisen für die Projekte der Schulentwicklung),
- ein »echtes« Thema, ein sinnvoller Anlass, der die Notwendigkeit und Zweckhaftigkeit der Zusammenarbeit erkennen lässt, eine konkrete, von allen Beteiligten akzeptierte Aufgabe, an deren erfolgreicher Lösung alle Beteiligten interessiert sind,
- ein erkennbarer Nutzen der Zusammenarbeit für alle Beteiligten,
- gemeinsam getragene Zielvorstellungen,
- Zielklarheit mit Transparenz,
- Freiwilligkeit,
- die Übertragung einer gemeinsamen Verantwortlichkeit für das Gelingen der Zusammenarbeit und für das Ergebnis,
- Anerkennung und Bewahrung der Autonomie des Einzelnen,
- Verbindlichkeit, klare Regeln der Zusammenarbeit,
- gemeinsame Zeitfenster,
- geeignete Räumlichkeiten,
- Freiräume, auch im übertragenen Sinn,
- Ausstattung, Ressourcen (z. B. geeignetes Mobiliar, Arbeitsmaterial, EDV-Technik),
- interne Unterstützung (etwa durch die Schulleitung), gegebenenfalls auch externe Beratung,
- Transparenz der Vorgehensweise (dazu gehört auch Aufgabenklarheit bzw. eine klare Rollenaufteilung in der Gruppe),
- eine gerechte Arbeitsaufteilung innerhalb der zusammenarbeitenden Gruppe,
- Rückkopplung aller Partner bei der Erreichung von Teilzielen bzw. dem Endziel,
- regelmäßiges Feedback,
- eine durchdachte Ergebnissicherung,

- Möglichkeit zur Präsentation von Ergebnissen,
- Würdigung und Anerkennung,
- Entlastung an anderer Stelle.

Der **personelle Bereich** umfasst z. B. Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und (Wert-)Haltungen sowie Lebensumstände und (berufs-)biografische Hintergründe (auch Erfahrungen) der Akteure. Als Gelingensbedingungen können genannt werden:

- inhaltliche Kompetenzen (für das Thema der Zusammenarbeit),
- kommunikative und soziale Kompetenzen mit den dazugehörigen Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einstellungen/Haltungen (z. B. die Kompetenz, Feedback zu geben und anzunehmen, Kritik konstruktiv zu formulieren und auch selbst zu akzeptieren, aber auch das Beherrschen von Kooperationstechniken, Prozess- und Moderationskompetenzen),
- die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Rolle,
- die Bereitschaft zur Vereinbarung von Regeln und Ritualen,
- das Erleben von Zufriedenheit, Effektivität und Effizienz durch konkrete Ergebnisse,
- positive Einstellungen, Mut und Kreativität (die Bereitschaft, anderen zu vertrauen),
- Initiative,
- ein grundsätzliches Interesse an Austausch und Verbesserungsmöglichkeiten,
- eine grundsätzliche Haltung der Anerkennung und des Respekts gegenüber den Kollegen,
- Selbstdisziplin (z. B. im eigenen Zeitmanagement, im Einhalten von Vereinbarungen, auch von Gesprächsregeln) und Verlässlichkeit.

Zum **organisationskulturellen Bereich** gehören alle Aspekte der Organisationskultur bzw. des Organisationsklimas, der kollektiven Erfahrungen, Normen, Werte und Verhaltenskodizes einzelner Organisationen mit den ungeschriebenen Gesetzmäßigkeiten, den informellen Strukturen und Prozessen. Als Gelingensbedingungen können genannt werden:

- ein professionelles Rollenverständnis im Kollegium,
- ein Klima der Unterstützung statt der Konkurrenz,
- eine solide Kritik- und Fehlerkultur sowie ein konstruktiver Umgang mit Konflikten im Kollegium,
- eine Führungskultur der »Schatzsuche« statt der Fehlerfahndung,
- gemeinsam getragene grundsätzliche Wert- und Zielvorstellungen über die Art kollektiver Arbeit,
- eine konstruktive Kultur der Kollegialität mit Respekt, Anerkennung und Vertrauen (gegenseitige Akzeptanz und Toleranz),
- ein Klima der Offenheit für Innovationen und der Veränderungsbereitschaft.

Die Motivation der Beteiligten ist abhängig von diesen Variablen, insbesondere z. B. das eigene Kompetenzerleben im Sinne der Wahrnehmung der Effektivität des eigenen Handelns. Darüber hinaus sind weitere Aspekte zu differenzieren, die sich auf die Motivation und das Gelingen insgesamt auswirken. Vor allem sind zu nennen:

- ein echtes Thema, die Relevanz, der angestrebte Nutzen und damit der Sinn der Aktivitäten,
- die Klärung der eigenen und der gemeinsamen Verantwortlichkeit, eine klare Rollenaufteilung, die von der Gruppe getragen wird, sowie eine gerechte Arbeitsaufteilung,
- die Wahrnehmung von Nutzen und positiven Ergebnissen bzw. das Erleben von Zufriedenheit und Effizienz (ein positives Aufwand-Nutzen-Verhältnis).

Es existiert eine Vielzahl von Gremien und Ausschüssen sowie Konferenzen innerhalb des Kollegiums, dazu kommen die alltäglichen, zahlreichen Kooperationen mit anderen schulischen (etwa dem nicht unterrichtenden Personal, den Eltern, den Schülervertretungen) und außerschulischen Partnern. Lehrkräfte kooperieren in formalen (z. B. Arbeitsgruppen) und in informellen Kontexten (z. B. auf der Basis von kollegialen Freundschaften).

Unsere Erfahrungen aus der Arbeit mit Lehrkräften und Schulleitungen zeigen, dass Lehrkräfte Kooperation als wichtig empfinden, auch Bedingungen für erfolgreiche Zusammenarbeit benennen können, aber nach ihren eigenen Aussagen über die bereits existierenden kooperativen Arbeitskontexte hinaus nicht unbedingt weitere Kooperationen suchen. Meist geben sie als Grund dafür »schlechte Erfahrungen« an, die bei genauerem Blick allesamt mit der Nichteinhaltung der oben genannten Gelingensbedingungen für erfolgreiche Kooperation zusammenhängen.

1.4.1 Beachten von Machbarkeit

Eine große Rolle für das Gelingen von Kooperationen generell spielen Aspekte der Machbarkeit. Diese Fragen lassen sich komprimieren auf vier Aspekte (Huber 2011a,b, 2014b), die einen Zusammenhang bilden. Zu ihnen gehören zum einen Fragen des »Könnens«, der Kompetenzen, also das Wissen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten (fachliche, methodische, kommunikative etc.). Ein zweiter Aspekt ist das »Wollen«, also die Motivation (wozu auch Haltungen und Einstellungen gehören). Einen dritten könnte man mit »müssen und dürfen« bezeichnen. Damit sind Entscheidungsbefugnisse gemeint, aber auch die (formale) Legitimation für das Handeln und Entscheiden und die (soziale) Akzeptanz bei den anderen Beteiligten. Ein vierter Aspekt beinhaltet die (zeitlichen, räumlichen, sächlichen, personellen) Ressourcen, die für die Arbeit nötig sind.

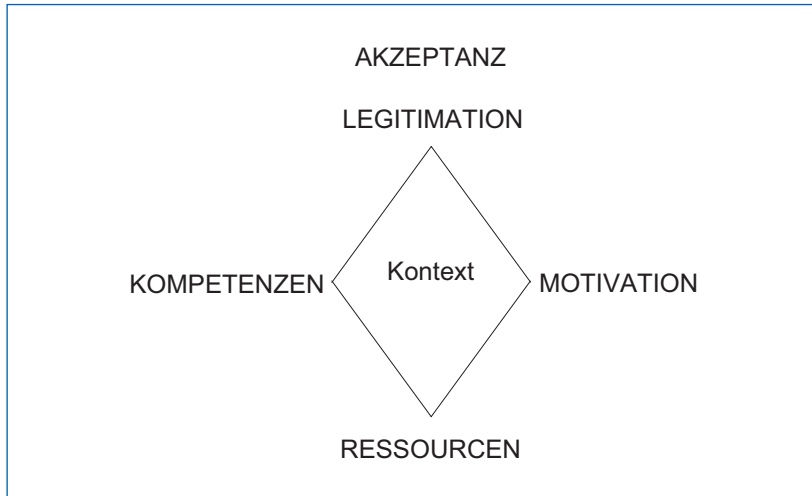


Abb. 1: Aspekte der Machbarkeit.

Argumentiert werden kann nun folgendermaßen:

- Kompetenzen: Wenn Akteure zwar motiviert sind zu kooperieren, jedoch aufgrund von Defiziten an fachlichen oder methodischen Kompetenzen nicht sinnvoll zusammenarbeiten können, dann werden die Bemühungen nicht erfolgreich sein.
- Motivation: Wenn die Akteure hoch kompetent sind, aber nicht motiviert, wird ebenfalls kein Erfolg eintreten, das ist offensichtlich.
- Legitimation und Akzeptanz: Wenn nun Akteure hoch motiviert und sehr kompetent sind, ihnen aber die Legitimation für ihre Arbeit fehlt, etwa in Form von Entscheidungsfreiräumen, dann ist der Erfolg ebenfalls gefährdet. Gerade damit kämpfen Akteure an manchen Einrichtungen. Wenn ihnen nun sogar Entscheidungsfreiräume offen stehen, sie aber im Kollegium/Team nicht akzeptiert sind, können sie diese Spielräume auch nicht gut ausschöpfen. Es spielen folglich Fragen der Akzeptanz und Legitimation genauso eine Rolle wie Fragen der Kompetenz und Motivation.
- Ressourcen: Die genannten Aspekte finden sich in der Literatur in unterschiedlicher Art. Was sehr wenig in der Literatur berücksichtigt wird, ist der letzte Aspekt: Auf der Basis der eigenen Erfahrungen mit der Qualifizierung von Schulleitungen, Steuergruppenmitgliedern und Lehrpersonen und der wissenschaftlichen Begleitung kann argumentiert werden, dass neben Motivation, Kompetenzen, Legitimation und Akzeptanz die Ressourcen eine wesentliche Rolle spielen. Wenn eine Gruppe weder Zeitreserven noch Räumlichkeiten für ihre gemeinsame Arbeit hat, kann sie kaum erfolgreich sein. Aber genauso kann man die Argumentation auch umdrehen: Wird behauptet, es seien

ausschließlich Fragen der Ressourcen entscheidend, muss dies verneint werden: Man kann eine Menge Ressourcen haben – wenn Kompetenzen, Motivation, Akzeptanz und Legitimation fehlen, ist die Frage des Arbeitserfolgs kritisch zu sehen.

Natürlich steht die Handlungs- und Organisationseinheit einer einzelnen Institution nicht im luftleeren Raum, sondern ist eingebettet in ein System, welches zusätzlich Bedingungen für das Gelingen bzw. die Machbarkeit von Zusammenarbeit schafft. Für andere Einrichtungen gilt das analog (etwa im Sozialsystem).

1.4.2 Überwinden von Hemmnissen für Zusammenarbeit

Als Gelingensbedingung lässt sich auch das Überwinden von Hemmnissen bezeichnen (u. a. Rosenbusch 1990, Kansteiner-Schänzlin 2002, Esslinger-Hinz 2003, Huber, Hader-Popp & Ahlgrimm 2012). Dazu gehören innerschulisch die zelluläre Einteilung in Klassen- und Lerngruppen bzw. ein eher enges Verständnis von Schule im Sinn von »Ich und meine Klasse« und damit verbunden ein strukturell und oft auch mental bedingter »kooperationsabträglicher Lehrerindividualismus« (Rosenbusch 1990). Das mag bedingt sein durch das Phänomen, das als »Autonomie-Paritäts-Muster« (Lortie 1975, Altrichter & Posch 1999) bekannt ist. Man könnte es mit dem Slogan zusammenfassen: »Wir sind alle gleich, und damit darf keiner dem anderen reinreden.« Kritisiert werden mag ebenso eine mangelhafte Professionalisierung im Bereich Teamentwicklung und eine ungünstige Gestaltung bereits vorhandener Gremien (mit dem Ergebnis, dass die Arbeit als wenig effektiv und effizient erlebt wird). Zu den Hemmnissen gehören nicht zuletzt psychologische Barrieren, so etwa Furcht vor einer Störung des gewohnten Ablaufs, vor Ungewissheit, Unbestimmtheiten, Chaos.

1.4.3 Weitere Gelingensbedingungen

Im Hinblick auf Kooperation in Netzwerken stellen gemeinsame schulübergreifende (und möglichst auch Schulverwaltungshierarchieebenen übergreifende) Fortbildungsangebote Foren dar um geeignete zukünftige Netzwerkpartner zu finden. Lohmann und Minderop (2008, S. 192 ff.) geben Folgendes zu bedenken:

»Gemeinsame Aktivitäten wie Hospitationsbesuche in den Partnerschulen oder die gemeinsame Qualifizierung der Steuergruppen fördern nicht nur den Aufbau der Kommunikation, sondern helfen, die Netzwerkstruktur weiter zu festigen. Man teilt Erfahrungen und vergewissert sich, mit wem man sich zur Lösung der eigenen Probleme enger verbinden kann.

Vereinbarungen für die nächsten gemeinsamen Schritte verwickeln die Netzwerkteilnehmer nicht nur in die eigenen, sondern auch in die Gestaltungsfortschritte und Lernprozesse der Partner. So entstehen Lerngemeinschaften, in denen durch flexible Formen z.B.

unmittelbarer Begleitung und Coaching Innovationserfahrungen vervielfältigt werden. Die Praxis in Schulnetzwerken (Minderop & Solzbacher 2007) zeigt, dass sie auf der Basis gemeinsamer Interessen und Qualitätsvorstellungen eine Vielfalt an Gedanken, Ideen und Lösungen für ihre qualitative Schulentwicklung freisetzen (Czerwanski 2000), die mit dieser Kreativität und auch in dieser Entwicklungszeit auf den üblichen hierarchischen Wegen undenkbar gewesen wären.« (Lohmann & Minderop 2008, S. 208).

Für Lohmann und Minderop (2008) sind die entscheidenden Faktoren für die Gestaltung der Lernprozesse die gemeinsamen Erfahrungen im Netzwerk. Eine angemessene Arbeitskultur setzt wiederum eine Verständigung über folgende Kriterien voraus:

- »Netzwerkarbeit bedeutet Investition in Beziehungen. Deshalb legen die Netzwerkpartner (Schulen, Unterstützer, Begleiter von Schulbehörden und Ministerium) gemeinsam ihre Kooperations- und Arbeitsfelder fest und verständigen sich auf Leitgedanken.
- Der Aufbau von Netzwerkarbeit ist Sozialmanagement. Es lebt von ehrlicher Kommunikation und Feedback-Kultur. Die Schulpartner verständigen sich deshalb darauf, dass sie die Umsetzung ihrer Entwicklungsarbeit und ihres Schulprogramms untereinander offenlegen und mithilfe eines Logbuches dokumentieren.
- Netzwerke sind Lerngemeinschaften. Gegenseitige Schulbesuche und Hospitationen werden unbürokratisch und flexibel ermöglicht. Unmittelbarer Austausch braucht rasche Kommunikationswege: Die intelligente Nutzung der neuen Medien erleichtert die Verständigung über gemeinsame Lösungen und gestattet spontane Beiträge zur Gestaltung von Prozessen. Innovative Entwicklungsprozesse vollziehen sich dann in Lernschleifen, die für die Beteiligten jederzeit überschaubar sind und direkte Entscheidungen zulassen. Sie verständigen sich auch über ein gemeinsames Fortbildungs- und Coachingprogramm.
- Die Entwicklungsarbeit verläuft aufgrund der Verschiedenartigkeit der einzelschulischen Bedingungen unterschiedlich. Damit sich einzelne Partner in ihren Entwicklungsprozessen nicht abkoppeln, wird in zeitlich vereinbarten Abständen der Prozess offengelegt. Hierzu gehören neben den Schulbesuchen regelmäßige Reflexions- und Bilanzierungstagungen.
- Alle Partner legen Rechenschaft ab und dokumentieren ihre Prozesse durch Wanderausstellungen, Workshops für Außenstehende und landesweite Veröffentlichungen.
- Die Entwicklungsarbeit wird von Zeit zu Zeit selbst und zum Ende des Prozesses extern evaluiert.« (2008, S. 193).

In verschiedenen Bildungslandschaftsprojekten in Deutschland konnten in den letzten Jahren Erfahrungen dazu gesammelt werden, unter welchen Bedingungen eine solche Zusammenarbeit gelingen kann. Beispielsweise zeigte sich bei der Evaluation des Projekts Lebenswelt Schule (Schubert, Rädler, Schiller & Schmager, 2011) als entscheidend, dass eine gut vernetzte, kompetente, handlungs- und entscheidungsfähige Steuergruppe

eingesetzt wird, die die Partizipation der operativen Akteure gewährleisten kann (1). Weiter war in diesem Projekt zentral, dass alle Bildungsakteure, sowohl die schulischen als auch die außerschulischen, aktiv am Projekt beteiligt wurden und diese Beteiligung durch regelmäßige gemeinsame Anlässe und anerkennende Rückmeldungen längerfristig gesichert wurde (2). Darüber hinaus waren die regelmäßige (Selbst-)Evaluation und dadurch das Monitoring des Prozessfortschritts und eine kontinuierliche Fortbildung für Leitungspersonen und Teamentwicklung unabdingbar (3). Eine unabhängige Koordinationsstelle außerhalb der hierarchischen Verwaltungsstruktur war ein weiterer Schlüssel zum Erfolg (4). Zudem zeigte sich, dass der Wirkungsgrad der Bildungslandschaften erhöht werden konnte, indem die kommunalen Verwaltungsstrukturen entsprechend angepasst wurden, so dass schulische und außerschulische Bildungsakteure auch in der Verwaltung nicht isoliert voneinander behandelt werden (5). Darüber hinaus erwies sich als vorteilhaft, wenn die fachliche Planung der Bildungslandschaften mit der Gebietsplanung der Regionen verknüpft ist (6). Zudem zeigte sich, dass zur Sicherung von Nachhaltigkeit verbindliche Strukturen institutionalisiert und ein Qualitätsmanagement eingerichtet werden sollten, damit die Konzepte eingehalten, aber an künftige Anforderungen angepasst werden (7).

1.5 Reflexion und Diagnostik: Ist- und Soll-Stand schulischer Kooperation

Bei aller Zunahme der Eigenverantwortlichkeit sind Schulen keineswegs autonome Einheiten. Sie sind gebunden an die rechtlichen Rahmenbedingungen des jeweiligen Bundeslandes und angewiesen auf die personellen und finanziellen Ressourcen, die ihnen zur Verfügung gestellt werden. Schulinterne Modifikationen der Bedingungen (aus den oben beschriebenen drei Bereichen) sind vor diesem Hintergrund zu sehen, sonst bleiben sie eine pure Wunschliste. Die Abbildungen 2 bis 4 bieten ein Diagnoseinventar zur Analyse des Ist-Stands kooperativer Arbeitskontexte wie auch Reflexionsanstöße für die Ableitung von Interventionsmöglichkeiten in der Schule unter Berücksichtigung von Fragen der Machbarkeit und Dringlichkeit.

Institutionelle Bedingungen	Ist-Stand	Soll-Stand	Interventionsmöglichkeiten	Analyse von Hemmnissen	Einschätzung Machbarkeit	Einschätzung Dringlichkeit
Was ist notwendig, damit Zusammenarbeit erfolgreich stattfinden kann?	Inwieweit ist diese Bedingung erfüllt?	Wie sollte es an der eigenen Schule sein?	Wie lässt sich das verbessern?	Was fehlt oder stört ggf., wo liegen die Stolpersteine?	Wie leicht ist diese Veränderung herbeizuführen?	Wie dringlich ist diese Veränderung?
Beteiligung des Kollegiums an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen						
Kooperativer Führungsstil der Schulleitung						
Teamstrukturen im Kollegium (z. B. Klassen-, Fachschafts-, Jahrgangsteams, Arbeitskreise für Projekte der Schulentwicklung etc.)						
»Echtes Thema«, konkrete, von allen Beteiligten akzeptierte »Aufgabe«						
Erkennbarer Nutzen der Zusammenarbeit für alle Beteiligten						
Gemeinsam getragene Zielvorstellungen						
Zielklarheit und Transparenz						
Freiwilligkeit						
Gemeinsame Verantwortlichkeit für das Gelingen von Prozess und Ergebnis						
Anerkennung und Bewahrung der Autonomie des Einzelnen						
Verbindlichkeit, klare Regeln der Zusammenarbeit						
Gemeinsame Zeitfenster						
Geeignete Räumlichkeiten						
Freiräume (auch im übertragenen Sinn)						
Ausstattung, Ressourcen						

Teil B, III: 1. Kooperation in der Schule, mit anderen Schulen und mit außerschulischen Einrichtungen

Institutionelle Bedingungen	Ist-Stand	Soll-Stand	Interventionsmöglichkeiten	Analyse von Hemmnissen	Einschätzung Machbarkeit	Einschätzung Dringlichkeit
Was ist notwendig, damit Zusammenarbeit erfolgreich stattfinden kann?	Inwieweit ist diese Bedingung erfüllt?	Wie sollte es an der eigenen Schule sein?	Wie lässt sich das verbessern?	Was fehlt oder stört ggf., wo liegen die Stolpersteine?	Wie leicht ist diese Veränderung herbeizuführen?	Wie dringlich ist diese Veränderung?
Interne Unterstützung, ggf. auch externe Beratung						
Transparenz						
Klare Rollenaufteilung (von der zusammenarbeitenden Gruppe getragen)						
Gerechte Arbeitsaufteilung (innerhalb der zusammenarbeitenden Gruppe)						
Rückkopplung						
Regelmäßiges Feedback						
Durchdachte Ergebnissicherung						
Möglichkeit zur Ergebnispräsentation						
Würdigung und Anerkennung						
Entlastung an anderer Stelle						
...						
...						

Abb. 2: Diagnose- und Reflexionsinventar zu den institutionellen Bedingungen für Kooperation im Kollegium.

Personelle Bedingungen	Ist-Stand	Soll-Stand	Interventionsmöglichkeiten	Analyse von Hemmnissen	Einschätzung Machbarkeit	Einschätzung Dringlichkeit
Was ist notwendig, damit Zusammenarbeit erfolgreich stattfinden kann?	Inwieweit ist diese Bedingung erfüllt?	Wie sollte es an der eigenen Schule sein?	Wie lässt sich das verbessern?	Was fehlt oder stört ggf., wo liegen die Stolpersteine?	Wie leicht ist diese Veränderung herbeizuführen?	Wie dringlich ist diese Veränderung?
Inhaltliche Kompetenzen						
Kommunikative und soziale Kompetenzen (z.B. Feedback geben/annehmen, Kritik formulieren/selbst akzeptieren, Kooperationstechniken, Prozess- und Moderationskompetenzen etc.)						
Reflexion der eigenen Rolle						
Regeln und Rituale						
Zufriedenheit, Effektivität und Effizienz						
Positive Einstellungen, Mut und Kreativität						
Anderen vertrauen						
Initiative						
Interesse an Austausch und Verbesserungsmöglichkeiten						
Anerkennung und Respekt gegenüber Kolleginnen und Kollegen						
Selbstdisziplin und Verlässlichkeit						
...						
...						

Abb. 3: Diagnose- und Reflexionsinventar zu den personellen Bedingungen für Kooperation im Kollegium.

Organisationskulturelle Bedingungen	Ist-Stand	Soll-Stand	Interventions- möglichkeiten	Analyse von Hemmnissen	Einschätzung Machbarkeit	Einschätzung Dringlichkeit
Was ist notwendig, damit Zusammen- arbeit erfolgreich stattfinden kann?	Inwieweit ist diese Bedingung erfüllt?	Wie sollte es an der eigenen Schule sein?	Wie lässt sich das verbessern?	Was fehlt oder stört ggf., wo liegen die Stolpersteine?	Wie leicht ist diese Veränderung herbeizuführen?	Wie dringlich ist diese Veränderung?
Professionelles Rollenverständnis im Kollegium						
Klima der Unterstützung						
Solide Kritik- und Fehlerkultur						
Konstruktiver Umgang mit Konflikten im Kollegium						
Führungskultur der Schatzsuche statt der Fehlerfahndung						
Gemeinsam getragene Wert- und Ziel- vorstellungen über die Art kollegialer Arbeit						
Kultur der Kollegialität (Respekt, Ver- trauen, gegenseitige Akzeptanz und Toleranz)						
Klima der Offenheit für Innovationen						

Abb. 4: Diagnose- und Reflexionsinventar zu den organisationskulturellen Bedingungen für Kooperation im Kollegium.

1.6 Fazit

Kooperation ist eine Voraussetzung, aber auch eine wünschenswerte Begleiterscheinung positiver Schulentwicklung, da sie sich auf die Arbeitsatmosphäre der Schulen und letztendlich auf die Mitarbeiterzufriedenheit auswirkt. Dadurch wiederum wird der oben aufgeführte Nutzen generiert: Effektivität und Effizienz bezüglich der Prozesse, Produkte und Leistungen sowie die Modellfunktion speziell im pädagogischen Kontext. Vonnöten sind die Arbeit am Professionsverständnis und an der Professionalität der Bildungsakteure sowie die Arbeit an Organisationsbedingungen, die sich auch auf die Organisationskultur auswirken. Betont sei zweierlei:

Um mehr positive Erfahrungen mit Kooperation zu ermöglichen, muss für die beteiligten Personen ein persönlicher Nutzen der Zusammenarbeit sichtbar sein: Die Zusammenarbeit muss etwas bringen! Der Nutzen kann in einer Arbeitsentlastung bestehen, aber auch in einer größeren Zufriedenheit im eigenen Professionsfeld bzw. in dem Nutzen für die Kinder und Jugendlichen.

Kooperation mündet – konsequent betrieben – in eine breite Verteilung von Verantwortung, auch von Führungsverantwortung, also in kooperative Führungsstrukturen. Sollen diejenigen, die Schule und Bildung aktiv gestalten, eine lernende Organisation werden, impliziert dies die aktive, mitbestimmende und mitarbeitende Beteiligung aller.

Literatur

- ALTRICHTER, H. & POSCH, P. (1999). Wege zur Schulqualität: Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Innsbruck: StudienVerlag.
- BASTIAN, J. (2008). In regionalen Bildungsnetzwerken lernen. Fragen für die Praxis. Pädagogik, 60(7-8), S. 6-11.
- BAUER, J., UNTERBRINK, T., HACK, A., PFEIFER, R., BUHL-GRIESSHABER, V., MÜLLER, U., WESCHE, H., FROMMHOLD, M., SEIBT, R., SCHEUCH, K. & WIRSCHING, M. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. International Archives of Occupational and Environmental Health, 80(5), S. 442-449.
- BEHR-HEINTZE, A. & LIPSKI, J. (2004). Schule und soziale Netzwerke. München: Dt. Jugendinstitut.
- BEHR-HEINTZE, A. & LIPSKI, J. (2005). Schulk Kooperationen. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- BELL, M., JOPLING, M., CORDINGLEY, P., FITH, A., KING, E. & MITCHELL, H. (2006). What is the impact on pupils of networks that include at least three schools? What additional benefits are there for practitioners, organisations and the communities they serve? National College for School Leadership. (Phase II der externen Evaluation zum Projekt NLC; 90 S.; Literaturstudie/Forschungsbericht zu 19 internationalen Studien zur Wirksamkeit schulischer Netzwerkarbeit).
- BERKEMEYER, N., BOS, W., JÄRVINEN, H. & VAN HOLT, N. (2011). »Schulen im Team«. Netzwerkbasierende Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung. Münster: Waxmann.

- BLANEY, N.T., STEPHAN, C., ROSENFELD, D. ARONSON, E. & SIKES, J. (1977). Interdependence in the classroom: A field study. *Journal of Educational Psychology*, 69, S. 121-128.
- BÖHM-KASPER, O. (2004). *Schulische Belastung und Beanspruchung. Eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- BÖHM-KASPER, O., BOS, W., KÖRNER, S. C. & WEISHAUP, H. (2001). *Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium*. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- BONSEN, M. & ROLFF, H.G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, S. 167-184.
- CHRIST, O., VAN DICK, R. & WAGNER, U. (2004). Belastung und Beanspruchung bei Lehrern in der Ausbildung. In: A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 113-119). Stuttgart: Schattauer.
- CZERWANSKI, A. (2003). *Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- CZERWANSKI, A., HAMEYER, U. & ROLFF, H.-G. (2002). *Schulentwicklung im Netzwerk. Ergebnisse einer empirischen Nutzenanalyse von zwei Schulnetzwerken*. In: H.-G. Rolff, H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung 12. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 99-130). Weinheim/München: Juventa.
- DANN, H.-D., DIEGRITZ, TH. & ROSENBUSCH, H. S. (Hrsg.). (1999). *Gruppenunterricht im Schulalltag, Realität und Chancen*. (Erlanger Forschungen, Reihe A, Bd. 90). Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e.V.
- DEDERING, K. (2007). *Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke*. Wiesbaden: VS Verlag.
- DIEGRITZ, T., DANN, H.-D. & ROSENBUSCH, H. S. (1991). *Gruppenunterricht aus Innen- und Außenperspektive. Forschungsanlage und Analyse eines exemplarischen Falles*. DFG-Projekt »Unterrichtskommunikation«. Arbeitsbericht 1. Nürnberg: Erziehungswissenschaftliche Fakultät.
- DIETRICH, G., KOPP, F., ROSENBUSCH, H. S. u.a. (1974). *Kooperatives Lernen in der Schule*. (2. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- DILLENBOURG, P. (Hrsg.). (1999). *Collaborative learning. Cognitive and computational approaches*. Amsterdam: Pergamon.

- DOOLITTLE, G., SUDECK, M. & RATTIGAN, P. (2008). Creating Professional Learning Communities: The Work of Professional Development Schools. *Theory Into Practice*, 47(4), 303-310.
- EARL, L., KATZ, S., ELGIE, S., JAAFAR, S. B. & FOSTER, L. (2006). How networked learning communities worked (Online Report). Verfügbar unter: <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/collections/network-researchseries/reports/how-networked-learning-communities-work.pdf> [16.03.18].
- ESSLINGER-HINZ, I. (2003). Kooperation ist nicht gleich Kooperation. *Schul-Management*, 2, S. 14-17.
- EVANS-STOUT, K. (1998). Implications for collaborative instructional practice. In: D. G. Pounder (Hrsg.), *Restructuring schools for collaboration: Promises and Pitfalls* (S. 121-134). Albany: State University of New York Press.
- FUSSANGEL, K. (2008). Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Dissertation. Bergische Universität Wuppertal.
- GILLIES, R.M. (2003). The behaviors, interactions, and perceptions of Junior High School students during small group learning. *Journal of Educational Psychology*, 95, S. 137-147.
- GINSBURG-BLOCK, M.D., ROHRBECK, C.A. & FANTUZZO, J.W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98, S. 732-749.
- GODDARD, Y. L., GODDARD, R. D. & TSCHANNEN-MORAN, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, 109(4), S. 877-896.
- GREENBERG, K., MACHLEIT, S., BARTLETT, A. J. & SCHLESSMANN-FROST, A. (1996, Juni). The cognitive enrichment network education model (COGNET). Artikel präsentiert an der dritten Head Start National Research Conference, Washington DC, USA.
- HACKER, W. (2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit. Schriften zur Arbeitspsychologie, Band 58. 2., vollständig überarbeitete und ergänzte Auflage.* Bern: Huber.
- HALBHEER, U., KUNZ, A. & MAAG MERKI, K. (2008). Kooperation zwischen Lehrpersonen in Zürcher Gymnasien. Eine explorative Fallanalyse zum Zusammenhang zwischen kooperativen Prozessen in Schulen und schulischen Qualitätsmerkmalen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(1), S. 19-35.

- HILLERT, A. & SCHMITZ, E. (Hrsg.). (2004). Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen – Folgen – Lösungen. Stuttgart: Schattauer.
- HORD, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, USA: Southwest Educational Development Laboratory.
- HUBER, S.G. (1999a). Interaktive Prozesse des Gruppenunterrichts. Teamgeist, 4, S. 2-7.
- HUBER, S.G. (1999b). School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? Internationale Schulentwicklungsforschung (I). Schul-Management, 2, 10-17; School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? Internationale Schulentwicklungsforschung (II). Schul-Management, 3, 7-18; Effectiveness & Improvement: Wirksamkeit und Verbesserung von Schule – eine Zusammenschau. Internationale Schulentwicklungsforschung (III). Schul-Management, 5, S. 8-18.
- HUBER, S.G. (2010a). System Leadership. In: A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), PraxisWissen SchulLeitung (90.26). München: Wolters Kluwer.
- HUBER, S.G. (2010b). System Leadership. Journal für Schulentwicklung, 2, S. 8-21.
- HUBER, S.G. (2011a). Kooperative Bildungslandschaften: Überlegungen zur Entwicklung der Bildungssysteme auf Basis von fünf Fallstudien in der Schweiz-Basel-Stadt, Bern, Waadt, Zug, Zürich und eines internationalen Literaturreviews. Vortrag beim Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) vom 20.-22. Juni 2011, Basel, Schweiz.
- HUBER, S.G. (2011b). Kooperative Bildungslandschaften – Führung im und mit System. Vortrag beim Schulleitungssymposium 2011, Zug, Schweiz.
- HUBER, S.G. (2012). Von Kollegen lernen. Pädagogische Führung, 2, S. 54-57.
- HUBER, S.G. (Hrsg.) (2014). Kooperative Bildungslandschaften: Netzwerke(n) im und mit System. Köln & Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland.
- HUBER, S.G. & AHLGRIMM, F. (2008). Was Lehrkräfte davon abhält zusammenzuarbeiten – Bedingungen für das Gelingen von Kooperation. In: Bartz, A., Fabian, J., Huber, S.G., Kloft, C., Sassenscheidt, H. & Schreiner, M. (Hrsg.), PraxisWissen SchulLeitung (81.10). München: Wolters Kluwer.
- HUBER, S.G. & AHLGRIMM, F. (Hrsg.) (2012). Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster u.a.: Waxmann.

- HUBER, S.G., AHLGRIMM, F. & HADER-POPP, S. (2018). Bildungsbündnisse bilden – kooperativ und vernetzt in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen. In: S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2018. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 303-341). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- HUBER, S.G., AHLGRIMM, F. & HADER-POPP, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In: S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* Münster: Waxmann, S. 323-372.
- HUBER, S.G. & HADER-POPP, S. (2005). Lernen mit Praxisbezug: problemorientiertes Lernen. In: A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch, H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung* (32.41). München: Wolters Kluwer.
- HUBER, S.G. & HADER-POPP, S. (2006). Von Kollegen lernen: Professionelle Lerngemeinschaften. In: A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung* (81.15). München: Wolters Kluwer.
- HUBER, S.G., HADER-POPP, S. & AHLGRIMM, F. (2009). Kooperation in der Schule. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen* (S. 211-239). Köln: Link-Luchterhand.
- HUBER, S.G., KILIC, S., SCHWANDER, M. & WOLFGGRAMM, C. (2014). Vernetzung und Kooperation in Bildungslandschaften. *SchulVerwaltung spezial* 1, S. 13-14.
- HUBER, S.G. & LOHMANN, A. (2009). Systemische Schulentwicklung durch schulische Kooperation. Studienbrief für den Fernstudiengang Schulmanagement der Universität Kaiserslautern.
- JOHNSON, R. T. & JOHNSON, D. W. (1994). An Overview of Cooperative Learning. In: J. Thousand, A. Villa, A. Nevin (Hrsg.), *Creativity and Collaborative Learning* (S. 31-44). Baltimore: Brookes Press.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (2003). Training for cooperative group work. In: M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Hrsg.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working* (S. 167-184). West Sussex: Wiley.
- JURKOWSKI, S. (2010). *Soziale Kompetenzen und Lernerfolg beim kooperativen Lernen*. Kassel: kassel university press GmbH.
- KANSTEINER-SCHÄNZLIN, K. (2002). *Personalführung in der Schule – Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- KELCHTERMANS, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), S. 220-237.
- KONRAD, K. & TRAUB, S. (2001). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in der Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehen.
- KRAUSE, U.-M. (2007). *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.
- LEHMPPFUHL, U. & PFEIFFER, H. (2008). Regionale Schul- und Bildungslandschaften, Regionale Kooperations- und Unterstützungsstrukturen. In: H.-G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie: Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ›Selbstständige Schule‹ in Nordrhein-Westfalen* (S. 195-224). Münster: Waxmann.
- LITTLE, J. W. (2006). Professional community and professional development in the learning centered school. Prepared for the National Education Association.
- LOHMANN, A. & MINDEROP, D. (2008). *Führungsverantwortung der Schulleitung. Handlungsstrategien für Schulentwicklung im Reißverschlussverfahren*. München: Wolters Kluwer/Luchterhand, 3. Aufl.
- LOHRE, W. (2007). Über das Netzwerk hinaus – Entwicklung und Steuerung lokaler Bildungslandschaften. In: C. Solzbacher & D. Minderop (Hrsg.), *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozess* (S. 43-50). Köln: Link-Luchterhand.
- LOMOS, C., HOFMAN, R. H. & BOSKER, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), S. 121-148.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University Press.
- MAAG MERKI, K. (Hrsg.). (2009). *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- MAAG MERKI, K., KUNZ, A., WERNER, S. & LUDER, R. (2010). *Professionelle Zusammenarbeit in Schulen (Schlussreport)*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- MAAG MERKI, K. & STEINERT, B. (2006). Die Prozessstruktur von teilautonomen Schulen und ihre Effektivität für die Herstellung optimaler Lernkontexte für schulische Bildungsprozesse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(Sondernummer), S. 103-122.

- MINDEROP, D. & SOLZBACHER, C. (2007). Ansätze und Dimensionen – eine Einführung. In C. Solzbacher & D. Minderop (Hrsg.), *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse* (S. 3-13). Köln: Link-Luchterhand.
- MUIJS, D., WEST, M. & AINSCOW, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), S. 5-26.
- O'DONNELL, A.M. & KING, A. (1999). *Cognitive perspectives on peer learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- PAULI, C. & REUSSER, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22(3), S. 421-442.
- ROHRBECK, C.A., GINSBURG-BLOCK, M.D., FANTUZZO, J.W. & MILLER, T.R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: a meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95, S. 240-257.
- ROLFF, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa.
- ROLFF, H.-G. (1994). Schule als lernende Organisation. In: B. L. K. f. B. u. Bildungsförderung (Hrsg.), *Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten?* (S. 95-116). Bonn-Buschdorf: Köllen.
- ROSENBUSCH, H. S. (1990). Die kommunikative Alltagspraxis als das Proprium erziehenden Unterrichts. In: H. Hacker & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema* (S. 71-88). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- ROSENBUSCH, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München: Wolters Kluwer.
- ROTHLAND, M. (2004). Interaktion in Lehrerkollegien. In: A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 161-170). Stuttgart: Schattauer.
- ROTHLAND, M. (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS.
- SAMMONS, P. (1999). *School effectiveness: coming of age in the twenty-first century*. Lisse [u.a.]: Swets & Zeitlinger.
- SCHAARSCHMIDT, U. (Hrsg.). (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

- SCHAARSCHMIDT, U. (Hrsg.). (2007). Gerüstet für den Schulalltag: psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- SCHAARSCHMIDT, U. & FISCHER, A. W. (2001). Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SCHEERENS, J. (2000). Improving school effectiveness. UNESCO, International Institute for Educational Planning. Verfügbar unter: <http://www.unesco.org/iiep>.
- SCHEERENS, J. & BOSKER, R. J. (1997). The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford: Pergamon.
- SCHNEIDER, N. & HUBER, S.G. (2017). Kollegen lernen von Kollegen – die Zusammenarbeit fördern durch kollegiale Fallberatung. In: S.G. Huber (Hrsg.), Jahrbuch Schulleitung 2017. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements (S. 121-138). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- SCHÖNWÄLDER, H.-G., BERNDT, J., STRÖVER, F. & TIESLER, G. (2003). Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. Bremerhaven: NW Verlag.
- SLAVIN, R. E. (1995). Cooperative learning: Theory, research, and practice. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- STEFFENS, U. & BARGEL, T. (1993). Erkundungen zur Qualität von Schule. Berlin [u.a.]: Luchterhand.
- STEINERT, B., HARTIG, J. & KLIEME, E. (2008). Institutionelle Bedingungen sprachlicher Kompetenzen. In: DESI-Konsortium (Hrsg.), Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie (S. 411-450). Weinheim: Beltz.
- STOLL, L., BOLAM, R., MCMAHON, A., THOMAS, S., WALLACE, M., GREENWOOD, A. & HAWKEY, K. (2006). What is a professional learning community? A summary. <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/knowledge-base/programme-leaflets/professional-learningcommunities/professional-learning-communities-04-summary.pdf>.
- STOLL, L. & LOUIS, K. S. (Hrsg.). (2007). Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas. Maidenhead: Open University Press.
- TERHART, E. & KLIEME, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgaben. Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), S. 163-166.
- TOOLE, J.C. & SEASHORE LOUIS, K. (2002). The Role of Professional Learning Communities in International Education. In: K. Leithwood & P. Hallinger (Hrsg.), International Handbook of Educational Leadership and Administration (S. 245-279). Dordrecht: Kluwer Academic Press.

- TOPPING, K. & EHL, S. (Hrsg.). (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- UNTERBRINK, T., HACK, A., PFEIFER, R., BUHL-GRIESSHABER, V., MÜLLER, U., WESCHE, H., FROMMHOLD, M., SCHEUCH, K., SEIBT, R., WIRSCHING, M. & BAUER, J. (2007). Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(5), S. 433-441.
- UNTERBRINK, T., ZIMMERMANN, L., PFEIFER, R., WIRSCHING, M., BRÄHLER, E. & BAUER, J. (2008). Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 82, S. 117-123.
- van DICK, R. (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg: Tectum.
- VAN DICK, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern – Zwischen »Horrorjob« und Erfüllung*. Marburg: Tectum.
- VESCIO, V., ROSS, D. & ADAMS, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), S. 80-91.
- WEBB, N.M. & PALINCSAR, A. S. (1996). Group processes in the classroom. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 841-873). New York: MacMillan.
- WEYER, J. (2000). *Soziale Netzwerke*. München: Oldenbourg.
- WILBERS, K. (2004). *Soziale Netzwerke an Berufsbildenden Schulen*. Paderborn: Eusl.