



Leseprobe aus Klopsch und Sliwka, Kooperative Professionalität:
Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung,
ISBN 978-3-7799-6772-9 © 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6772-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6772-9)

Inhalt

Kooperative Professionalität als internationaler Ansatz der Unterrichtsentwicklung <i>Britta Klopsch & Anne Sliwka</i>	7
Weiterentwicklung mehrperspektivisch denken: Das Zusammenspiel von professionellem Kapital und kooperativer Professionalität <i>Britta Klopsch</i>	20
„Einer muss denken, die anderen protokollieren“? Interaktionsprozesse von Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung <i>Daniela Rzejak & Frank Lipowsky</i>	31
„Spirals of Inquiry“: Ein kanadischer Ansatz zur ko-konstruktiven Transformation des Lernens in der Schule <i>Anne Sliwka, Britta Klopsch, Judy Halbert & Linda Kaser</i>	46
From individuality towards co-operative culture: New direction for professional development in Finnish teacher education <i>Matti Rautiainen & Emma Kostiainen</i>	63
Lesson Study and Teacher Development: History and Perspectives from Japan <i>Hiroyuki Kuno</i>	74
What is and for what is lesson study <i>Toshiya Chichibu</i>	86
Über Ideen in anderen Hirnen und Spinnen die Löwen fesseln: Ko-Konstruktion von pädagogischem Inhaltswissen und kooperative Professionalitätsentwicklung durch Lesson Study <i>Claudia Mewald</i>	99
Die „Forschungsfrage“ in Lesson Study <i>Roland Knoblauch</i>	124

Mit der Lesson Study-Methode zu einem leistungsfördernden
Unterricht in der Grundschule?

Eva Kalinowski, Anne Jurczok & Miriam Vock

138

Kooperative Professionalität erzielen: Implikationen für Deutschland

Britta Klopsch & Anne Sliwka

148

Autor:inneninformation

154

Kooperative Professionalität als internationaler Ansatz der Unterrichtsentwicklung

Britta Klopsch & Anne Sliwka

1. Einleitung

Das Arbeiten in der digitalen Wissensgesellschaft unterscheidet sich für viele Menschen deutlich von den Arbeitsprozessen des Industriealters, das die Menschheit nun hinter sich lässt. Es verwundert daher, wie sehr die Organisationslogik von Schule noch immer vom Industriealter geprägt ist, in dem Lehrkräfte ganz überwiegend alleine Unterricht vorbereiteten und hielten und ein systematisches Wissensmanagement über unterrichtsbezogenes Wissen einer Schule kaum erkennbar war.

Während vernetztes und agiles Arbeiten in den meisten Bereichen der Wirtschaft und der Wissenschaft längst selbstverständlich geworden ist, arbeiten Lehrkräfte häufig nach wie vor atomisiert und nutzen die zur Verfügung stehenden Wissensbestände für eine gemeinsame Planung und Weiterentwicklung von Unterricht nicht. Der deutsche Schulentwicklungsforscher Claus Buhren führt dies darauf zurück, dass „Kommunikation, Teamarbeit und Kooperation [...] in der deutschen Bildungslandschaft keine Tradition“ (ebd., 2020, S. 126) haben.

Dies scheint nicht mehr zeitgemäß, denn auch die Anforderungen an Lernen entsprechen nicht mehr denen der Industriegesellschaft, sondern haben sich ausdifferenziert: Lernen muss nun vielfältigen Ansprüchen genügen und Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, Informationen zu verstehen und hinterfragen zu können, sich Wissen zu merken, vernetzt zu denken, mit anderen zusammenzuarbeiten, Probleme zu lösen und gleichzeitig eine selbstbewusste, des Weiterlernens mächtige Persönlichkeit zu werden (Trilling, 2016).

Schulen spielen eine Schlüsselrolle dabei, Kinder und Jugendliche auf ein Leben in der digitalen Wissensgesellschaft vorzubereiten, auf Berufe, die noch nicht erfunden sind, auf gesellschaftliche Herausforderungen, die man sich noch nicht vorstellen kann und auf Technologien, die noch nicht entwickelt wurden. Sie müssen Lernende dazu befähigen, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, erfolgreich und respektvoll mit anderen interagieren zu können

und Verantwortung für sich und ihr Lernen zu übernehmen (Schleicher, 2018, S. 29).

Lehrkräften kommt dabei eine besondere Stellung zu. Nicht nur ihre Schülerinnen und Schüler, auch sie selbst agieren in einer Welt, die sich wandelt und die immer wieder neue berufliche Herausforderungen mit sich bringt. Sie dienen als Vorbilder für ihre Schülerinnen und Schüler, modellieren professionelles berufliches Handeln und den Umgang mit Menschen. Nicht nur vor diesem Hintergrund ist es wichtig, anzuerkennen, dass die heutige Zeit lebenslanges Lernen miteinander und voneinander unumgänglich macht. Die beiden kanadischen Bildungswissenschaftlerinnen Linda Kaser und Judy Halbert formulieren in diesem Zusammenhang pointiert:

„It is no longer acceptable for teachers and leaders to say they provided opportunities for students to learn, but they did not learn. Having students at the center means being committed through professional learning to create conditions where everyone learns including leaders, teachers and students.“ (Kaser & Halbert, 2009, S. 54)

Gemeinsames Lernen von Lehrkräften kann als eine zentrale Voraussetzung für Innovationen an Schulen gelten (Vincent-Lanrin et al., 2019, S. 36). Innovationen werden nur selten von Individuen entwickelt, die isoliert an einem Problem arbeiten. Sie entstehen vielmehr im Zusammenwirken von Menschen, die unterschiedliche Perspektiven und individuelles Wissen zusammenführen und auf dieser Grundlage neuer Ideen entwickeln und erproben. Eine Schule, in der Lehrkräfte atomisiert arbeiten, wird weder den Ansprüchen an ein verändertes Lernen für die digitale Wissensgesellschaft gerecht werden, noch die Synergien nutzen, die zu Entlastung und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf führen.

2. Schulen als Ökosysteme des Lernens und der Innovation

Die Evidenz, dass kooperative Professionalität sowohl das Lernen der Schülerinnen und Schüler als auch das der Lehrkräfte verbessert und zugleich die berufliche Zufriedenheit von Lehrkräften deutlich steigert, ist nicht mehr von der Hand zu weisen (Hargreaves & O'Connor, 2018, S. 3; OECD, 2013; Lipowsky, 2014). Wenn tradierte Muster in Frage gestellt werden (Fromm, 2001) und neue Wege gesucht werden, kommen Lehrkräfte in einen „Lern-Modus“ (Vincent-Lanrin et al., 2019, S. 36). Sie beginnen zu reflektieren, sich mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen, nach zusätzlicher Information und Erkenntnissen zu suchen, Dinge auszuprobieren, zu verändern und zu verbessern.

Der Blick auf international erfolgreiche Schulsysteme zeigt, dass Veränderungen in Schulen am besten gelingen, wenn Lehrkräfte auf eine Infrastruktur

zurückgreifen können, die es ihnen ermöglicht, sowohl auf schulnahe Daten als auch auf wissenschaftlich generiertes Wissen zuzugreifen. Der Lehrerberuf wird damit zu einem professionellen Beruf im Kontext der digitalen Wissensgesellschaft, der so selbstverständlich auf empirisch abgesichertes Wissen zugreift, wie das auch andere Professionen (z. B. Medizinerinnen und Mediziner, Ingenieurinnen und Ingenieure) tun.

Erforderlich ist dazu eine schulische Infrastruktur, die die Schule zu einem „Ökosystem“ (Vincent-Lancrin et al., 2019) macht. In einem solchen Ökosystem agieren Lehrkräfte nicht als „Monaden“, die kommen, ihren eigenen Unterricht nach bestem Wissen und Gewissen halten und dann wieder gehen. Die einzelne Lehrkraft ist im Ökosystem Teil eines größeren Ganzen, innerhalb dessen alle Professionellen miteinander in Beziehung stehen und zusammen agieren. Die Logik geht weg von „Ich und mein Unterricht“ und hin zu „Wir und unsere Schule“. Fokus des gemeinsamen professionellen Handelns der Lehrkräfte ist das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Der Kreis der Lehrkräfte wird erweitert durch weitere Personen, die die Schülerinnen und Schüler bei ihrem Lernprozess unterstützen (Klopsch, 2019). Darüber hinaus kann das Ökosystem Schule auch außerschulische Bildungsorte in sein System integrieren, um den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte zu unterstützen. Schule in der digitalen Wissensgesellschaft ist am ehesten als „Ökosystem des Lernens und der Innovation“ (OECD, 2017) zu verstehen, geprägt von Kommunikation und Kooperation, so dass alle Beteiligten voneinander und miteinander lernen (OECD, 2019, S. 12).

Soziologisch wurden Schulen lange Zeit als lose gekoppelte Systeme (Weick, 1976, S. 6) bezeichnet, die eher auf punktueller statt fortlaufender professioneller Kooperation gegründet waren. Dieses Modell kann nun auf der Grundlage neuer empirischer Befunde (Hargreaves & O'Connor, 2018; Datnow & Park, 2019) als überholt gelten. Die nachhaltige Verbesserung des Lernens der Schülerinnen und Schüler erfordert Prozesse der fortlaufenden sozialen Kognition von professionellen Lehrkräften. Wenn Schülerinnen und Schüler besser lernen sollen, erfordert dies, dass Lehrkräfte sich als Lernende verstehen und fortlaufend und verbindlich an professionellen Lernprozessen teilnehmen (Fullan & Gallagher, 2020, S. 151).

Dieses gemeinsame Lernen und die dabei stattfindende gemeinsame Weiterentwicklung der beteiligten Individuen trägt dazu bei, dass Lehrkräfte sich professionalisieren. Der Schulentwicklungsforscher Hans-Günter Rolff beschrieb vor knapp dreißig Jahren Lehrkräfte als „unvollendete Professionelle“ (ebd., 1993, S. 128), da diese zwar autonom unterrichten, jedoch dem Schulsystem in einer Verwaltungslogik hierarchisch unterstellt sind. Die in diesem Rahmen ermöglichten Freiheiten führten dazu, dass die Lehrkräfte die Organisation Schule als gegeben und unveränderbar hinnahmen und sich hauptsächlich individuell um ihren eigenen Unterricht kümmerten. Der „letzte Schritt zur

Professionalisierung“ (Baumert, 2002, S. 147), der den Beruf der Lehrkraft zu einer „vollständigen Profession“ (Horstkemper, 2011, S. 129) entwickelt, muss diese starke Atomisierung überwinden zugunsten einer Praxis, innerhalb derer eine tiefgreifende Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften, aber auch weiterem pädagogischen Personal als natürlicher Teil des Berufes gelebt wird. Lehrkräfte müssen sich dazu das Ökosystem Schule zu eignen machen und sich für Innovation zur Verbesserung des Lernens der Schülerinnen und Schüler – die professionelle Essenz des Berufs – vollumfänglich gemeinsam verantwortlich fühlen.

International besonders erfolgreiche Schulsysteme haben diese „vollständige Professionalisierung“ ihrer Lehrerschaft erreicht: Sie setzen fortlaufend ambitionierte fachliche und pädagogische Ziele für alle Lernenden und befähigen ihre Lehrkräfte, herauszufinden, wie sie ihre Schülerinnen und Schüler so unterstützen, dass die Ziele erreicht werden können. Diese Systeme ermutigen die Lehrkräfte, innovativ zu sein, sie schaffen Rahmenbedingungen, in denen Lehrkräfte ihre eigene Leistung gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen verbessern und sich gemeinsam professionell so entwickeln, dass sich Unterricht verbessert (Schleicher, 2018, S. 63). Eine solche gewinnbringende Zusammenarbeit, die zu einer gemeinsamen Professionalisierung führt, wird in der englischsprachigen Literatur als „collaborative professionalism“ (Sharatt, 2014; Datnow & Park, 2019; Hargreaves & O’Connor, 2018) beschrieben. Im Deutschen sprechen wir von der „kooperativen Professionalität“, die dazu beiträgt, Schulen und das Schulsystem aus sich selbst heraus zu stärken, allen Kindern und Jugendlichen hochwertige Lernangebote zu machen und effektive Lernprozesse anzustoßen.

3. Kooperative Professionalität

Der Begriff der kooperativen Professionalität ist in Deutschland noch weitgehend unüblich bei der Beschreibung einer qualitativ hochwertigen Kooperation von Lehrkräften. Lediglich in Handreichungen zur Gestaltung besonderer schulischer Schwerpunkte in Baden-Württemberg wurde er bislang genutzt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW, 2019, S. 24; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW, 2020, S. 30).

1 Die Autorinnen entscheiden sich bewusst gegen die Übersetzung als „kollaborative Professionalität“, da das Wort „Kollaboration“ im deutschen Kontext eher negativ besetzt ist und sich auf die Zusammenarbeit mit dem Feind zu Kriegszeiten bezieht. Dabei wird es häufig mit der Zusammenarbeit mit Nationalsozialisten während des Zweiten Weltkrieges in Verbindung gebracht und weckt daher problematische Assoziationen.

Das Konzept der kooperativen Professionalität ist dabei keine radikale Neuerung, seine Wurzeln finden sich in der Organisationsentwicklung und können bis in die frühen 1990er Jahre zurückverfolgt werden. In Peter Senges Modell einer lernenden Organisation werden die folgenden fünf Kerndisziplinen benannt (Senge, 1990, S. 15 ff.):

- Personal Mastery, d. h. die fachbezogene (Kompetenz-) Entwicklung jedes Einzelnen und seine Persönlichkeitsentwicklung,
- Mentale Modelle, d. h. das Aufdecken und Bewusstwerden über tief verwurzelte Annahmen und Routinen und deren klare und offene Kommunikation,
- Gemeinsame Visionen, die Partizipation und Engagement fördern,
- Teamlernen, d. h. die Zusammenarbeit mehrerer Personen und der dabei stattfindende multiperspektivische Gedankenaustausch zum Herbeiführen von Entscheidungen sowie
- Das systemische Denken, das darin besteht, in fachübergreifenden Zusammenhängen denken zu können, jeweilige innere und kontextuelle Merkmale zu analysieren und weiterzuentwickeln und deren wechselseitige Beeinflussung zu erkennen.

Diese wurden insbesondere für die Weiterentwicklung der Schule auf Organisationsebene weitreichend rezipiert (zuletzt bspw. Fullan & Gallagher, 2020; Brücher, Holtappels & Webs, 2021). Wir argumentieren, dass die empirische Befundlage mittlerweile eindeutig dafür spricht, kooperative Professionalität deutlich stärker als bisher auf Unterrichtsentwicklung zu beziehen und dabei das gemeinsame Ziel der Verbesserung des Lernens der Schülerinnen und Schüler konsequent in den Fokus zu nehmen. Es geht also um eine ko-konstruktive Entwicklung von Unterricht, die den Kernauftrag von Schule, das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellt. Eine solche Kultur der Zusammenarbeit wurde seit den 1990er Jahren mehrfach als ‚Professionelle Lerngemeinschaft‘ umschrieben. Dabei können drei große Entwicklungslinien nachgezeichnet werden (Hargreaves & O’Connor, 2018).

Die erste Generation wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit ‚Professionellen Lerngemeinschaften‘ bezog sich hauptsächlich auf das gemeinsame Lernen in Gruppen, d. h. dem professionellen Verhalten der Beteiligten, dem Lernen und der Arbeit in einer Gemeinschaft (Fullan & Hargreaves, 1992; Wenger, 1998; Talbert & McLaughlin, 1994). Dies umschloss eine relativ statische Perspektive des Begriffes ‚professionell‘, wobei aufgrund der vielfältigen Ausprägungen nicht eindeutig zu beschreiben war, wie genau die Professionalität in diesem Konstrukt zu definieren ist (Kansteiner, Staman & Rist, 2020, S. 25). Auch die Begrifflichkeit der Gemeinschaft lässt zwei Lesarten zu: Sie kann sich auf die Merkmale der gemeinsamen Verantwortung und der geteilten

Werte beziehen (Kruse & Louis, 1993). Daneben kann sie den Schwerpunkt der gemeinsamen Entwicklung besitzen, in der „nicht jedes einzelne Mitglied durch die anderen wächst, sondern alle miteinander und in Annäherung aneinander (Fullan, 2001)“ (Kansteiner et al., 2020, S. 28).

Gegen 1998 kann die Entwicklung einer zweiten Generation nachvollzogen werden (Hargreaves & O'Connor, 2018). Die zunehmende Professionalisierung und der Wunsch nach einer besseren Kontrolle, aber auch Unterstützung der Lehrkräfte führte zur Formulierung von fünf Merkmalen, anhand derer festgestellt werden konnte, ob eine professionelle Lerngemeinschaft vorliegt (bspw. DuFour & Eaker, 1998; Bonsen, 2005; Lomos, Hofman & Bosker, 2012). Wenn gleich in der englischsprachigen Literatur sich die Merkmale je nach Autorengruppe leicht unterscheiden und im Kern in der Regel auf die Arbeiten von Fred Newman (1994) und Shirley Hord (1997) zurückgehen, bezieht sich die deutschsprachige Auseinandersetzung auf die Arbeiten von Martin Bonsen (2005) alleine und in Zusammenarbeit mit Hans-Günter Rolff (2006). Sie definieren fünf Merkmale einer Professionellen Lerngemeinschaft: der reflektierte Dialog, die De-Privatisierung des Unterrichts, der Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, die Zusammenarbeit sowie gemeinsame handlungsleitende Ziele (ebd., S. 170).

In der englischsprachigen Auseinandersetzung wie auch in der deutschsprachigen Rezeption lassen sich diese Merkmale jedoch nicht halten, um Professionelle Lerngemeinschaften in einer qualitativ hochwertigen Gestaltung zu etablieren. So konnte Martin Bonsen (2005) zeigen, dass „kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang zwischen allen Merkmalen einer Professionellen Lerngemeinschaft“ (Buhren, 2020, S. 117) belegt werden kann. Gemeinsame pädagogische Normen und Ziele sowie die Öffnung des eigenen Unterrichts für Feedback und Evaluationen scheinen ausschlaggebend für ein gelingendes Miteinander zu sein. Die Kooperation bleibt dahinter deutlich zurück und könnte lediglich als eine technische Voraussetzung des Gelingens dienen (ebd.).

In der englischsprachigen Welt, insbesondere in den USA führte die Definition der fünf Merkmale dazu, dass Schulen, um als besonders innovativ zu gelten und Fördermittel zu bekommen, diese Merkmale so statisch abarbeiteten, dass die Flexibilität und das gemeinsame Lernen zugunsten der Schülerinnen und Schüler in den Hintergrund trat (Hargreaves & O'Connor, 2018). Die Auseinandersetzung mit der professionellen Lerngemeinschaft scheiterte somit an einer begrifflichen Engführung, die ursprünglich als eine „übergreifende Systematisierung als Grundlage für die Diskussion gelungener PLG-Praxis“ (Kansteiner et al., 2020, S. 18) dienen sollten.

Seit 2016 lässt sich nun verstärkt eine Entwicklung verfolgen, die als dritte Generation beschrieben wird. Ihr Schwerpunkt liegt in der „systemic culture of collaborative inquiry“ (Hargreaves & O'Connor, 2018, S. 91). Die „collaborative

inquiry“ kann dabei als ein strukturiertes und ko-konstruktives Vorgehen beschrieben werden, bei dem der gemeinsame „forschende Blick“ im Vordergrund steht (Sharratt & Harild, 2015). Es wird oftmals angestoßen, wenn ausgehend von einer Datenlage, einer Beobachtung oder einem Ereignis, Lehrkräfte gemeinsam einer pädagogischen oder fachdidaktischen Fragestellung nachgehen möchten, um Lehr-Lernprozesse systematisch gemeinsam zu verbessern (Denohoo & Velasco, 2016). Das gewonnene neue Wissen über bestimmte Aspekte kann dann „handlungswirksam werden [...] [da es in] einer Gemeinschaft sozial ausgehandelt werden muss“ (Gräsel, Jäger & Willke, 2006, S. 529). Die theoretisch formulierten expliziten Werte und Normen der gemeinsamen Arbeit bekommen eine praktische Relevanz (Bloch & Bloch, 2020, S. 60) und können zur positiven Entwicklung der gesamten Lehrerschaft einer Schule beitragen.

Eine professionelle Lerngemeinschaft in dieser dritten Generation setzt sich folglich zusammen, um gemeinsam das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu beforschen, d. h. gemeinsam herauszufinden, welche Herausforderungen besonders groß sind und wie man diesen gemeinsam – auch unter Hinzuziehung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Expertisen – begegnen kann, um ein möglichst passfähiges und erfolgsversprechenden Lernangebot zu erstellen. Die ko-konstruktive Zusammenarbeit basiert dabei auf der ernsthaften und tiefgreifenden Kommunikation, innerhalb derer mentale Modelle der Lehrpersonen aufgedeckt werden und dann gemeinsame professionelle Handlungsstrategien entwickelt und implementiert werden, um diese dann zu evaluieren.

Die entstehende kooperative Professionalität, wird von den Bildungsforschern Andy Hargreaves und Michael O’Connor (2018) mit den folgenden Eigenschaften² näher beschrieben: (1) das Wahrnehmen einer gemeinsamen Autonomie, (2) das Erleben gemeinsamer Wirksamkeit, (3) die Übernahme gemeinsamer Verantwortung, (4) das Empfinden eines übergreifenden Zwecks von Bildung, (5) das Denken im „Großen und Ganzen“, (6) gemeinsames Forschen der Lehrkräfte, (7) eine gemeinsame Initiativübernahme, (8) gegenseitiger Dialog, (9) das Teilen von Arbeit sowie (10) die Zusammenarbeit mit den Lernenden. Im internationalen Vergleich zeigen sich unterschiedliche Vorgehensweisen in der Umsetzung von kooperativer Professionalität. Sie beziehen sich auf verschiedene Wirkebenen. Bei der Lesson Study (vgl. auch Kapitel 6 bis 10 in diesem Band) untersuchen Lehrkräfte gemeinsam Unterricht am Beispiel einer gemeinsamen Fragestellung und beziehen sich damit primär auf das Lernen der

2 Diese Eckpunkte werden in Kapitel 2 von Britta Klopsch, auch im Zusammenhang mit der Entwicklung eines professionellen Kapitals unter der gesamten Lehrerschaft, näher erläutert.

Schülerinnen und Schüler in einer Klasse. In einer exemplarischen ko-konstruktiv geplanten Unterrichtsstunde in einer Klasse nehmen Lehrkräfte anderer Klassen und sogar anderer Schulen beobachtend teil und werten die Stunde gemeinsam aus. Die gewonnenen Erkenntnisse werden auf diese Weise in andere Klassen und Schulen getragen und können sich so verbreiten. Dies ist besonders präsent in Japan, wo von Seiten der Bildungssteuerung für jedes Schuljahr besondere Schwerpunkte für die inhaltliche Ausrichtung aller Lesson Studies landesweit ausgegeben werden (vgl. Kuno, 2017).

Der in Kanada entwickelte Ansatz der „Spirals of Inquiry“ (vgl. Kapitel 4 in diesem Band) setzt auf der schulischen Ebene an. Schulleitungen organisieren dabei zwischen den Lehrkräften datengestützte Dialoge zu bestimmten Fragestellungen, um das Lernen der Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Schulen, die diese Form der „collaborative inquiry“ durchführen, agieren oftmals in einem größeren Netzwerk oder in regionalen Schulverbünden zusammen, um auch über Einzelschulen hinweg miteinander und voneinander zu lernen (Halbert & Kaser, 2017).

Kooperative Professionalität entwickelt sich bei beiden Ansätzen, indem sie nicht nur im engeren Ökosystem der Einzelschule angesiedelt ist, sondern die Ebene des Schulsystems mitdenkt. Gute Bildung macht es demnach erforderlich, immer wieder neu zu gemeinsamen Zielen zu finden. Mentale Modelle von Lehrkräften sollten nicht im Verborgenen wirken, sondern vielmehr als die zentrale Ressource der Profession offengelegt, geteilt und gemeinsam weiterentwickelt werden (Sharratt, 2019). Multiperspektivität ist dabei ein Motor für Entwicklung (Fullan & Gallagher, 2020, S. 33). Kooperative Professionalität ist auch erforderlich, um das Große und Ganze, das Bildung ausmacht, nicht aus dem Blick zu verlieren, sondern es im professionellen Gespräch immer wieder neu zu bestimmen (Hargreaves & O'Connor, 2018). Das Denken in einzelnen Klassen oder Lerngruppen gilt es zugunsten der Frage, wie alle Schülerinnen und Schüler an einer Schule besser lernen können, zu überwinden. Ziel von kooperativer Professionalität ist die Arbeit an Kohärenz, basierend auf einem gemeinsamen tiefgreifenden Verständnis der Arbeit als Lehrkraft und deren darin angesiedelten Möglichkeiten und Wirkungen (Fullan & Quinn, 2016; Fullan & Gallagher, 2020, S. 20). John Hattie fasst dies mit der Maxime ‚less focus on standards, more focus on growth‘ (Hattie, 2011) zusammen. Dies umzusetzen gelingt, wenn Lehrkräfte sich gemeinsam ernsthaft darum bemühen, unterschiedliche Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen zu verstehen, Lernwege zu finden und zu eröffnen, die jedem ein besseres Lernen zu ermöglichen und dabei das professionelle Wissen einer Schule über wirksames Lernen insgesamt zu erweitern (Hattie, 2011).

4. Das vorliegende Buch

Der vorliegende Band nimmt unterschiedliche Perspektiven ein, um einen mehrdimensionalen Blick auf aktuelle Ansätze zur Entwicklung kooperativer Professionalität, die auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern ausgerichtet sind, zu ermöglichen. Dabei soll es nicht darum gehen, den einen Königsweg aufzuzeigen, sondern unterschiedliche Vorgehensweisen auf einer theoretischen Ebene, aber auch auf der Ebene der Lehrerausbildung, der Lehrkräftefortbildungen oder der schulischen Handlungsebene vorzustellen, um Lehrkräfte, Lehrende an Universitäten und Personen der Bildungsverwaltung Impulse zu bieten, wie kooperative Professionalität und darauf aufbauend qualitativ hochwertige Unterrichtsentwicklung entstehen kann.

Im Buch wird zunächst theoretisch an das Konzept der kooperativen Professionalität herangeführt sowie eine deutsche Studie zur ko-konstruktiven Interaktion von Lehrkräften dargestellt. Daran schließen sich unterschiedliche Formen der gelebten kooperativen Professionalität an. Neben Vorgehensweisen in Kanada und Finnland liegt ein besonderer Schwerpunkt auf der (japanischen) Lesson Study, die als weltweit älteste Form der kooperativen Professionalität gelten kann.

Britta Klopsch setzt in ihrem Kapitel „Weiterentwicklung mehrperspektivisch denken: Das Zusammenspiel von professionellem Kapital und kooperativer Professionalität“ die kooperative Professionalität in den Zusammenhang der Schulsystementwicklung. Die Lehrerschaft wird dabei kollektiv als das professionelle Kapital einer Schule beschrieben, das in seiner Stärke dazu beitragen kann, Lernprozesse für alle Schülerinnen und Schüler erfolgreich werden zu lassen. Dabei analysiert die Autorin die drei Bereiche des Humankapitals, d. h. der individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen, des Sozialkapitals, d. h. dem Vermögen zusammen zu arbeiten, sich gegenseitig zu unterstützen und gemeinsam zu entwickeln und des damit in Verbindung stehenden Entscheidungskapitals, d. h. der Fähigkeit, qualitativ hochwertige Entscheidungen für das Schülerlernen zu treffen.

Daniela Rzejak und *Frank Lipowsky* beschreiben in ihrem Kapitel „Einer muss denken, die anderen protokollieren? Interaktionsprozesse von Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung“ empirische Befunde und Erkenntnisse aus einer deutschen Studie, die die Interaktionen von Lehrkräften in der unterrichtsbezogenen Kooperation, d. h. dem gemeinsamen ko-konstruktiven Planen von Unterricht beforscht.

Anne Sliwka, *Britta Klopsch*, *Linda Kaser* und *Judy Halbert* stellen in ihrem Kapitel „Spirals of Inquiry: Die ko-konstruktive Transformation von Schule“ ein kanadisches Konzept zur Schul- und Unterrichtsentwicklung vor. Im Mittelpunkt steht hier die gemeinsame professionelle Entwicklung der Lehrkräfte,

als deren Motor der forschende Dialog über die Verbesserung von Lernprozessen bei ihren Schülerinnen und Schüler wirkt.

Matti Rautiainen und Emma Kostainen geben in dem Kapitel „From Individuality towards Co-operative Culture: New Directions for Professional Development in Finnish Teacher Education“ einen Einblick, wie in Finnland bereits in der universitären Lehrerausbildung daran gearbeitet wird, von der individuellen Prägung der Lehrkräfte zu einer zunehmend kooperativen Kultur im Lehrerberuf zu gelangen. Im Mittelpunkt steht dabei die Veränderung des Studienangebots zugunsten einer fächerübergreifenden praxisorientierten Ausbildung, die Studierende und Lehrkräfte an Schulen gemeinsam lernen lässt.

Der in Japan entwickelte Ansatz der kooperativen Professionalität, durch Lesson Study Unterricht zu verbessern, wird in drei unterschiedlichen Perspektiven in Form von Beiträgen aus Japan, Österreich und Deutschland analysiert.

Hiroyuki Kuno zeichnet in seinem Kapitel „Lesson Study and Teacher Development: History and Perspectives from Japan“ die Entstehung und Entwicklung der Lesson Study in Japan von 1870 bis heute nach. Neben der Darstellung des japanischen Vorgehens bei der Lesson Study und deren Zweck in den unterschiedlichen Jahrhunderten, beleuchtet er auch die weltweite Ausbreitung der Methode und stellt Vermutungen an, worin die Popularität der Lesson Study begründet liegen könnte.

Toshiya Chichibu gibt in seinem Kapitel „What is and for what is Lesson Study?“ einen Überblick über die traditionelle Vorgehensweise bei der japanischen Lesson Study. Dabei skizziert er mögliche Facetten der Lesson Study, wie sie weltweit und auch in einzelnen japanischen Schulen eingesetzt werden. Neben Praxisbeispielen, die unter anderem verdeutlichen, wie Lesson Study organisiert werden kann, welche Elemente variabel eingesetzt werden können oder welche Grundlagen die Unterrichtsbeobachtung hat, stellt er auch Studien vor, die die Effektivität der Lesson Study belegen.

Claudia Mewald beleuchtet mit ihrem Kapitel „Über Ideen in anderen Hirnen und Spinnen, die Löwen fesseln“ die kooperative Professionalitätsentwicklung von Studierenden an der PH Niederösterreich, im Zusammenspiel mit konstruktiven Prozessen in Lesson-Study-Zyklen. Die Zusammenarbeit von Lehrkräften, Studierenden, Mentorinnen und Mentoren sowie den Dozierenden wird dabei als besonders hilfreich erlebt, um ein Mindset des lebenslangen Lernens zu entwickeln, das Veränderung als Chance und nicht als Bedrohung erkennt.

Roland Knoblauch greift einen Aspekt des Lesson-Study-Zyklus‘, die sogenannte „Forschungsfrage“ heraus und beleuchtet diese mehrperspektivisch. Dabei zeigt er nicht nur, inwieweit die Kontexte der Akteure eine Rolle spielen, sondern auch, wie die Forschungsfrage in unterschiedlichen Lesson-Study-Konzepten genutzt wird.

Eva Kalinowski, Anne Jurczok und Miriam Vock stellen in ihrem Kapitel „Mit der Lesson Study-Methode zu einem leistungsfördernden Unterricht in der Grundschule“ ein deutsches Projekt vor, das im Rahmen der LemaS-Studie (Leistung macht Schule) entwickelt wurde. Es untersucht, ob die Lesson Study dazu genutzt werden kann, leistungsstarke Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht besonders wirksam zu unterstützen.

Abschließend nehmen die beiden Herausgeberinnen die Erkenntnisse des Buches auf, erweitern diese durch eine Analyse aktueller systemischer Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten in den bundesdeutschen Schulsystemen und formulieren Implikationen für die umfassende Weiterentwicklung kooperativer Professionalität unter Lehrkräften an Schulen in Deutschland.

5. Literatur

- Barth, R. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational Leadership: Improving Professional Practice*, 63(6), 8–13.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge, & L. Reisch (Hrsg.). *Die Zukunft der Bildung*. (S. 100–150). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bloh, Th. & Bloh, B. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument – eine kritische Reflexion. In K. Kansteiner, Ch. Stamann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.). *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. (S. 49–62). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bonsen, M. (2005). Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In H.-G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.). *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit*. (S. 180–195). Weinheim: Juventa.
- Bonsen, M. & Rolff, H. G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.
- Brücher, L., Holtappels, H.-G. & Webs, T. (2021). Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen – Zur Bedeutung von Leadership for Learning für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität. In I. v. Ackeren, H.-G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Buhren, C. G. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften – Teamarbeit in ihrer produktivsten Form. In K. Kansteiner, Ch. Stamann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.). *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. (S. 112–127). Weinheim: Beltz Juventa.
- Datnow, A. & Park, V. (2019). *Professional Collaboration with Purpose. Teacher Learning Towards Equitable and Excellent Schools*. New York: Routledge.
- Denohoo, J. & Velasco, M. (2016). *The Transformative Power of Collaborative Inquiry. Realizing Change in Schools and Classrooms*. Thousand Oaks: Corwin.
- Dufour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey Bass.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). What's worth fighting for? Working together for your school. In A. Liebermann, A. (Hrsg.). *Schools as collaborative cultures. Creating the future now*. New York: Falmer Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2012). *Professional Capital*. Thousand Oaks: Corwin.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2016). *Coherence. The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Thousand Oaks: Corwin.
- Fullan, M. & Gallagher, J. (2020). *The Devil is in the Details. System Solutions for Equity, Excellence, and Student Well-Being*. Thousand Oaks: Corwin.
- Fromm, J. (2001). Irritation als ein zentrales Motiv für Lernen und Bildung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 77(4), 409–428.
- Gräsel, C., Jäger, M. & Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.). *Innovation und Transfer*. (S. 447–566). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Halbert, J. & Kaser, L. (2017). *The Spiral of Inquiry: A tool for educational transformation*. www.debats.cat/en/debates/spiral-of-inquiry-tool-educational-transformation [23.10.2020]
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2018). *Collaborative Professionalism*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning*. New York: Routledge.
- Hord, S. (1997). *Professional learning Communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Education Development Laboratory.
- Horstkemper, M. (2011). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen: Herausforderung und Chance für Schul- und Professionsentwicklung. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & Ch. Wiezorek, Ch. (Hrsg.). *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. (S. 128–137). Weinheim/Basel: Juventa.
- Kansteiner, K.; Staman, Ch. & Rist, M. (2020). Merkmale professioneller Lerngemeinschaften – Analyse ihrer konzeptuellen Herkunft und Möglichkeiten ihrer Systematisierung. In K. Kansteiner, Ch. Stamann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.). *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. (S. 16–36). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kaser, L. & Halbert, J. (2009). *Leadership Mindsets: Innovation and Learning in the Transformation of Schools*. London: Routledge.
- Klopsch, B. (2016). *Die Erweiterung von Lernumgebungen durch Bildungspartnerschaften. Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen und Schulleitungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klopsch, B. (2019). Ganzheitliche Unterstützung von Anfang an – Impulse zum Umgang mit Heterogenität aus der Provinz Alberta. In R. Kruschel & D. Jahr (Hrsg.). *Inklusion in Kanada. Internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung*. (S. 241–254). Weinheim: Beltz.
- Kuno, H. (2017). *Reconstruction of National Curriculum and Development of Interdisciplinary Learning in Japan*. Dongsan Forum, 26. September 2017.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (S. 511–541) Münster: Waxmann.

- Lomos, C.; Hofman, R. H. & Bosker, R. J. (2012). The concept of professional community. In S. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.). *Kooperation. Aktuelle Forschung zu Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern.* (S. 51–68). Münster: Waxmann.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW (2019). *Qualitätsrahmen Ganztagsschule.* https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/190708_Qualit%C3%A4tsrahmen-Ganztagsschule_Kultusministerium_BW.pdf [16.02.2021]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW (2020). *Kulturschule Baden-Württemberg. Leitlinien zur kulturellen Schulentwicklung.* https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1077045962/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikel-seiten%20KP-KM/Kultur/KUSU_Handreichung_web_final.pdf [26.02.2021]
- Newman, F. (1994). School wide professional community. *Issues in Restructuring Schools*, 6, 1–3.
- OECD (2013). OECS (2013). *TALIS – Teaching and Learning International Survey.* Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017). *Schools at the crossroads of innovation in cities and regions.* Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *Future of Education and Skills. Learning Compass 2030.* Paris: OECD Publishing. http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf [08.02.2021]
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule.* Weinheim: Juventa.
- Schleicher, A (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system. Strong Performers and Successful Reformers in Education.* Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/478924300002-en> [08.02.2021]
- Senge, P. (1990) *Die fünfte Disziplin.* Stuttgart: Klett Cotta.
- Sharratt, L. (2014). Setting the Table for Collaborative Professionalism. *Principal Connections*, 20(1), 34–37.
- Sharratt, L. (2019). *Clarity. What matters most in Learning, Teaching and Leading.* Thousand Oaks: Corwin.
- Sharratt, L. & Harild, G. (2015). *Good to great to innovate: Recalculating the route to career readiness,* K-12. Thousand Oaks: Corwin.
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (im Druck) *Deeper Learning. Die Pädagogik des digitalisierten Zeitalters.* Weinheim: Beltz.
- Spiegel, G. (2018). *Big Data ist nicht gleich Big Knowledge.* <https://www.digitale-exzellenz.de/big-data-ist-nicht-gleich-big-knowledge/> [11.02.2021]
- Talbert, J. E. & McLaughlin, W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, 102 (2), 123–153.
- Trilling, B. (2016). Road Maps to deeper learning. In J. A. Bellanca, J. A. (Hrsg.). *Deeper Learning. Beyond 21st century skills.* (S. 177–206). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M.; de Luca, F., Fernández-Barrera, M., Jacotin, G., Urgel J. & Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School, Educational Research and Innovation.* Paris: OECD Publishing.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 21, March Issue, 1–19.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity.* Oxford: Cambridge University Press.