

Kooperation von Lehrkräften in Japan

Karin-Ulrike Nennstiel/Britta Kohler

Ein Blick über den Tellerrand

Ein Blick nach Japan beim Thema »Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern« erscheint aus mehreren Gründen spannend und viel versprechend. Eine davon ist die japanische Praxis der regelmäßigen Versetzung von Lehrkräften an andere Schulen. Dies passt aus deutscher Perspektive zunächst nicht zu der in Japan wie in Deutschland bestehenden Idee, Einzelschulen sollten sich vor Ort und bottom-up weiterentwickeln. Leitend bei den Ausführungen in diesem Beitrag ist nicht die Idee, direkt transferierbare oder gar »bessere« Elemente japanischer Schulen vorzustellen, sondern es geht darum, eine reflexive Distanz zu den eigenen Gegebenheiten zu gewinnen und so eigene Vorstellungen aus einer neuen Perspektive wahrzunehmen.

Kooperationsvorstellungen und -probleme in Deutschland

Lehrerinnen und Lehrer an deutschen Schulen galten lange als »Einzelkämpfer«, die Einmischung in ihre Arbeit nicht schätzen, vor allem dann, wenn sich diese auf ihr »Kerngeschäft«, den Unterricht, bezieht (z. B. Altrichter 2000). Gleichzeitig wurde die fehlende Kooperation unter Lehrkräften zunehmend als Hindernis für Schulentwicklung und Professionalisierungsprozesse begriffen. Studien konnten zeigen, dass »gute« Schulen sich durch kooperative Arbeitsformen auszeichnen und soziale Unterstützung eine wichtige Ressource im Umgang mit Belastungen darstellt (vgl. z. B. Baum et al. 2012; Hoshino 2013; Huber/Ahlgrimm 2012; Keller-Schneider et al. 2013; Kuroha 2004).

Als hilfreich für einen analytischen Blick erscheinen Stufenmodelle der Kooperation wie jenes von Gräsel et al. (2006) oder das von Steinert et al. (2006), das stärker als das erste auf Schulentwicklungsprozesse fokussiert. Das Modell von Gräsel et al. (2006) unterscheidet drei Stufen der Kooperation:

- (1) Austausch (z. B. von Arbeitsblättern)
- (2) Arbeitsteilige Kooperation (z. B. bei der Vorbereitung von Festen)
- (3) Ko-Konstruktion (z. B. bei der gemeinsam abgestimmten Förderung einer Schülerin)

Wichtig bei diesem Modell erscheint, dass zwar einerseits die höheren Stufen jene sind, die mit Blick auf Schulentwicklungs- und Professionalisierungsprozesse wünschenswert erscheinen, dass aber andererseits die Frage der im konkreten Fall optimalen Stufe nur mit

Blick auf die situativen Anforderungen beantwortet werden kann.

Eine das Thema Kooperation nahezu immer begleitende Frage ist jene nach den Ursachen der allgemein als zu gering erachteten Kooperation an deutschen Schulen. Warum kooperieren deutsche Lehrkräfte nur wenig? Dabei zeigt sich regelmäßig, dass die Frage nach spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrerinnen und Lehrern wenig ergiebig und folglich der Blick stärker auf Bedingungen der Lehrarbeit zu richten ist (z. B. Altrichter 2000). Besonders befruchtet wurde die Diskussion seit etwa der Jahrhundertwende durch Ergebnisse internationaler Schulleistungstudien

7:00	Ankunft in der Schule
7:10 – 7:45	Morgentraining des „Club“ (z. B. Fußball, Baseball oder Bläserchester)
7:55 – 8:20	Austausch und Besprechung der Lehrenden (erst aller, dann auf Jahrgangsebene)
8:20 – 8:30	Begrüßung im Klassenzimmer und Überprüfen der Anwesenheit
8:30 – 8:35	Anruf der Eltern bei unentschuldigtem Fehlen
8:35 – 9:25	Unterricht
9:25 – 9:35	Pause
9:35 – 10:25	Unterricht
10:25 – 11:35	Korrekturen etc.
11:35 – 12:25	Unterricht
12:30 – 13:30	Gemeinsames Essen im Klassenzimmer mit Vorbereiten, Putzen und Aufräumen
13:50 – 14:40	Unterricht (Team-Teaching)
14:50 – 15:40	Unterrichtsvorbereitung etc.
15:50 – 16:00	Verabschiedung der Schülerinnen und Schüler
16:10 – 16:40	„Club“-Betreuung
16:50 – 17:30	Fachlehrerbesprechung
17:40 – 19:30	Jahrgangsbesprechung zur Vorbereitung des Schulfestes
19:35 – 20:00	Abstimmung des nächsten Team-Teaching
20:00	Ende des Arbeitstages in der Schule

Abb. 1: Beispiel für einen typischen Schul(all)tag einer Lehrkraft in Japan

und dem damit einhergehenden verstärkten Interesse an Schule und Unterricht in anderen Ländern, insbesondere an Ländern wie Japan, deren Schülerinnen und Schüler in den Studien auffallend gut abgeschnitten hatten (z.B. TIMSS; Baumert et al. 1997).

Der Blick nach Japan

Regelmäßige Versetzung von Lehrkräften

Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen Schulen in Japan werden gleich anderen Beamten regelmäßig versetzt, Berufsanfänger durchschnittlich nach drei bis fünf Jahren, andere Lehrkräfte nach spätestens zehn Jahren (Satô et al. 1991). Sie können von sich aus Versetzungs- oder Bleibewünsche anmelden, ein Anrecht auf Entsprechung dieser Wünsche besteht jedoch nicht. Die Schulleitung reicht Vorschläge an den »Bildungsausschuss« (kyôiku iinkai) ein, ein Gremium Ehrenamtlicher, die keinerlei pädagogischer oder didaktischer Kompetenzen bedürfen, aber über weitreichende Entscheidungsbefugnisse in schulischen Angelegenheiten, inklusive der Personalpolitik, verfügen (»Tôkyô« 2013). Die Lehrenden selbst erfahren oftmals erst wenige Tage vor Beginn eines neuen Schuljahres, ob bzw. wohin sie versetzt werden. Im Extremfall kann die Versetzung über mehrere hundert Kilometer erfolgen.

Wem oder was aber können diese Versetzungen zugute kommen? Allgemein soll die Versetzungspraxis dazu dienen, die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit japanischer Behörden und die Qualifikation ihrer Beschäftigten zu fördern, un- ausgesprochen wohl auch dazu, Korruption zu unterbinden. Die Versetzung von Lehrkräften zielt darüber hinaus auf

- (1) eine ausgeglichene Struktur des Kollegiums,
- (2) den Ausgleich regionaler und interschulischer Disparitäten sowie
- (3) die Steigerung der Kompetenzen und Moral jeder einzelnen Lehrkraft (»Tôkyô« 2013).

Aktuelle Studien zur Beurteilung dieser Versetzungspraxis finden sich kaum, doch eine ältere Untersuchung (Satô et al. 1991) zeigt, dass die Bildungsausschüsse den Einfluss der Versetzung von Lehrkräften auf Schulentwicklung und

Professionalisierungsprozesse sowie auf den Abbau regionaler und interschulischer Disparitäten positiv beurteilen. Die befragten Lehrkräfte äußern sich zurückhaltend, doch eindeutig negativ schätzen weniger als zehn Prozent der Befragten den Effekt der Versetzungen ein (Satô et al. 1991). Auch andere Untersuchungen deuten auf Erfolge der Versetzungspraxis hinsichtlich Professionalisierung und Flexibilität der Lehrkräfte hin (z. B. Hibi/Katô 2010).

Aus deutscher Sicht erscheint es zunächst erstaunlich, dass ein derart massives Eingreifen in die Berufs- und Lebensgestaltung weitgehend widerspruchlos akzeptiert wird. Auch mit Blick auf einzelschulspezifische Entwicklungen und den Wechsel von der Input- zur Outputsteuerung scheint es aus deutscher Perspektive fragwürdig, Lehrkräfte prinzipiell nach ein paar Jahren zu versetzen. Gleichzeitig werden Gedanken evident, die wir so nicht kennen, aber vielleicht doch zur Reflexion nutzen können: Schule ist zunächst einmal, in Japan wie in Deutschland, ein Ort des Lehrens und Lernens und des professionellen Handelns ausgebildeter Lehrkräfte.

Gegenüber dem Wunsch von Lehrkräften (hier wie da), über Jahre gewachsene, emotional getönte Beziehungen, »persönlich gefärbte Mini-Netze der Zusammenarbeit« (Altrichter 2000, 102) zu entwickeln und vielleicht jahrzehntelang mit der immer gleichen, befreundeten Parallelkollegin zusammenzuarbeiten, sich womöglich auch dauerhaft in einer bequemen Nische einrichten zu können, behauptet sich in Japan das Ideal, die Lernenden in den Mittelpunkt schulischer Arbeit zu stellen. In einer sich immer schneller wandelnden Gesellschaft verändern sich nicht nur die gesellschaftlichen Ansprüche an die Schule, sondern auch die Bedingungen des Aufwachsens Jugendlicher, ihre Bedürfnisse und die Lernenden selbst. Um mit diesen Änderungen Schritt zu halten, muss auch Schule sich ständig weiterentwickeln. Dies erfordert, so die japanische Argumentation, Flexibilität und Offenheit, stete Bereitschaft zur Annahme neuer Herausforderungen und zu einem Neuanfang, zur Zusammenarbeit mit neuen Kolleginnen und Kollegen und zur Weiterentwicklung der eigenen Professionalität, auch in einer Schule mit einem anderem Profil als dem vertrauten.



Schulentwicklung

Vergleichbar der deutschen Entwicklung gewann auch in Japan ab den 1990er-Jahren die Ebene der Einzelschule an Bedeutung (Kawano 2013). Formuliert wurde immer wieder, Lehrkräfte hätten bis dahin ihre Klassen wie ein »eigenes kleines Königreich« geleitet und lediglich informell paritätisch miteinander kooperiert. Gesetzesrevisionen um die Jahrtausendwende schufen klare vertikale Strukturen. Kooperation unterliegt nun verbindlichen Bestimmungen, erfolgt zuverlässig und institutionalisiert (Ogawa 2010). Die Arbeit der Jahrgangsteams ist umfassend, bezieht sich auch auf die gemeinsame Planung und Durchführung von Projekten oder Exkursionen (Kuroki 2012) und erfüllt so zumindest in Teilen die Kriterien einer Ko-Konstruktion, d. h. der dritten und höchsten Kooperationsstufe nach Gräsel et al. (2006). Vergleichbares gilt auch für die jahrgangsübergreifende gemeinsame Planung und Durchführung gesamtschulischer Projekte und Veranstaltungen. Fachgruppen und Gremien finden sich darüber hinaus beispielsweise für die Weiterbildung der Lehrenden oder die Beratung von Lernenden (Fujie 2013).

Voraussetzungen der Kooperation

Die vielfältigen Kooperationsformen der Lehrkräfte an japanischen Schulen erfolgen im institutionalisierten Rahmen eines Schulalltags mit täglicher Anwesenheitspflicht von nahezu acht Stunden, die (abgesehen vom bezahlten Jahresurlaub) prinzipiell auch während der Schulferien gilt. Jedem Lehrenden steht ein Schreibtisch in einem großen gemeinsamen Lehrerzimmer zur Verfügung, bei Bedarf auch ein Besprechungsraum. Tatsächlich erstreckt sich ein Schultag aufgrund der vielen verpflichtenden Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts häufig über elf bis zwölf Stunden, in denen die Lehrenden auch ihre Unterrichtsvor- und -nachbereitung, Korrekturen etc. weitgehend erledigen. Die Tatsache der ausgesprochen langen Anwesenheitszeiten sowie der »ungeteilte« Arbeitsplatz an der Schule erleichtern vielfältige Arten der Kooperation.

Kooperation von Lehrenden im Unterricht

Neben anderen Formen der Kooperation findet derzeit Team-Teaching wohl in fast allen japanischen Schulen statt, vie-

lerorts wöchentlich, insbesondere in Mathematik und Englisch. Das Ministerium propagiert es als ein Mittel, um individuelle Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern und die Professionalisierung von Lehrkräften zu fördern. Lehrende kooperieren dabei in Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts. Vor Ort im Klassenzimmer übernimmt beispielsweise jede Lehrkraft ihren Spezialbereich und kann für den jeweils anderen aus Beobachtungen lernen. Oder eine Lehrperson unterrichtet die Gesamtklasse, während die andere einzelne Lernende im Klassenzimmer betreut.

Nun gilt Team-Teaching auch bei uns in Deutschland, vorhandener Kritik an der Ausgestaltung zum Trotz (z. B. Reh 2008), als Aufforderung zur Ko-Konstruktion und als geeignetes Mittel der Professionalisierung. Doch die Idee, dass diese Form der Kooperation in Japan und in Deutschland dasselbe meint, gilt mit Blick auf Professionalisierungsprozesse vornehmlich an der Oberfläche. Darunter zeigen sich Unterschiede, wie sie auch schon im Zusammenhang mit der Versetzungspraxis weiter oben zutage traten:

Zum einen steht in Japan auch beim Team-Teaching vornehmlich die optimale Förderung der Lernenden im Vordergrund und zum andern ist nicht primär daran gedacht, dass Lehrkräfte ein Team bilden, weil sie einander nahe stehen und freundschaftlich verbunden sind – bis hin zur »Intimität des eingespielten Paares« (Reh 2008, 173). Vielmehr entscheiden formelle Kriterien wie das Unterrichtsfach über die Zusammensetzung eines Teams, wobei ein Team aus Lehrenden unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Erfahrungen und differenter Persönlichkeitseigenschaften besonders geeignet erscheint, die Lernenden aus verschiedenen Perspektiven zu fördern und Reflexion und Diskussion unter Professionellen anzuregen (Yazawa 2014).

Das bedeutet nicht, dass in Japan ein gutes Klima und eine gewisse Vertrautheit unter Lehrkräften nicht geschätzt würden; ein Unterschied zu deutschen Schulen, und sei es eine Nuance, ist dennoch erkennbar. Letztlich gilt für das Team-Teaching wie schon für die Praxis der regelmäßigen Versetzung japanischer

Lehrkräfte: Freundschaftliche Beziehungen sollen nicht zerrissen werden, sondern eher erweitert. Professionelle Kooperation unter Lehrkräften darf sich aber nicht primär auf persönliche Zuneigung gründen, sondern erfordert eine professionelle institutionalisierte Grundlage.

Was jedoch mehr als alles andere die Unterschiede japanischer und deutscher Schulen bestimmt: Japanische Schulen richten den Fokus viel konsequenter auf die Lernenden und stellen ihre Bildung und Förderung eindeutig obenan. Den Lehrenden, ihren Interessen und Bedürfnissen und damit auch den Bedingungen und der Ausgestaltung ihrer Tätigkeit, kann damit nur noch der zweite Platz zukommen.

Literatur

- Altrichter, H.: Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft 2000, 93–110
- Baum, E./Idel, T.-S./Ullrich, H. (Hrsg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule*. Wiesbaden 2012
- Baumert, J. et al.: TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen 1997
- Gräsel, C./Fußangel, K./Pröbstel, C.: Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52/2006, 205–219
- Huber, S. G./Ahlgrimm, F. (Hrsg.): *Kooperation*. Münster 2012
- Keller-Schneider, M./Albisser, S./Wissinger, J. (Hrsg.): *Professionalität und Kooperation in Schulen*. Bad Heilbrunn 2013
- Reh, S.: »Reflexivität der Organisation« und Bekenntnis. In: Helsper, W. et al. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen*. Wiesbaden 2008. S. 168–183
- Steinert, B./Klieme, E./Maag Merki, K./Döblich, P./Halbheer, U./Kunz, A.: *Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52/2006, 185–204
- (Die japanischen Quellenangaben können bei den Autorinnen erfragt werden.)

Prof. Dr. Karin-Ulrike Nennstiel
Hokusei-Gakuen-University
Dept. of Social Policy
nennstiel@hokusei.ac.jp

PD Dr. Britta Kohler
Akademische Rätin am Institut für
Erziehungswissenschaft
Eberhard Karls Universität Tübingen
Münzgasse 22-30
72070 Tübingen