



Die Anregung von unterrichtsbezogener Zusammenarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung

Ein Seminarkonzept zur kollegialen Kooperation im Lehrberuf

Julia Steinkühler^{1,*}

¹ Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)

* Kontakt: DZHW, Lange Laube 12, 30159 Hannover
steinkuehler@dzhw.eu

Zusammenfassung: An vielen deutschen Schulen wird unterrichtsbezogene Kooperation, trotz der immer wieder herausgestellten Relevanz in der empirischen Forschung, weiterhin nur selten realisiert. Dabei wird zunehmend gefordert, kollegiale Arbeitsweisen im Lehrberuf bereits in der Lehrer*innenbildung zu thematisieren und angehende Lehrkräfte auf zukünftige Kooperationen in der Schulpraxis vorzubereiten. Im Kontext der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, die mit dem Ziel der Verankerung innovativer Lehrveranstaltungen an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster etabliert wurde, konnte im Fach Erziehungswissenschaft ein neues Lehrkonzept zur *kollegialen Kooperation im Lehrberuf* entwickelt werden, welches sowohl eine theoretisch-konzeptionelle Auseinandersetzung mit dem Thema beinhaltet als auch die kollegiale Kooperation der Lehramtsstudierenden in Professionellen Lerngemeinschaften fördert (= *Pädagogischer Doppeldecker*). Das Ziel des Lehrkonzepts ist es, 1) eine Sensibilisierung der angehenden Lehrkräfte für kooperative Arbeitsweisen in der Schulpraxis zu generieren sowie 2) das Training spezifischer Kooperationskonzepte zu ermöglichen. Die Evaluation des Seminars umfasst ein Mixed-Methods-Design, welches die Auswertung eines a) standardisierten Fragebogens sowie die Analyse von b) Gruppendiskussionen und c) studentischen Reflexionsberichten beinhaltet. Die Datenauswertung erfolgt mithilfe von Einzelitemanalysen sowie der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Die Analysen verdeutlichen, dass das Lehrkonzept von den Studierenden insgesamt gut angenommen und als gewinnbringend für die zukünftige Schulpraxis angesehen wird. Vor allem der Einsatz des pädagogischen Doppeldeckers im Seminar zeigte die gewünschte Wirkung auf die Studierenden. Die Hauptziele der Lehrveranstaltung konnten insgesamt erreicht werden, sodass das Lehrkonzept als erfolgreiche Intervention in der universitären Lehrer*innenbildung angesehen wird.

Schlagwörter: kollegiale Kooperation; Professionelle Lerngemeinschaft; kollegiale Hospitation; Professionalisierung; universitäre Lehrerbildung



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Um aktuellen Herausforderungen im Schulsystem, wie der stetig wachsenden Heterogenität der Schüler*innenschaft¹ sowie der Umsetzung inklusiver Schulstrukturen, zu begegnen, werden kooperative Arbeitsweisen unter Lehrkräften sowie mit weiterem pädagogischen Personal immer bedeutsamer. Gerade und vor allem hinsichtlich des Unterrichts erscheint es zunehmend wichtiger, Entwicklungsprozesse im Team voranzutreiben (u.a. Fussangel & Gräsel, 2014; Massenkeil & Rothland, 2016). Mit dieser Entwicklung geht auch ein Paradigmenwechsel hinsichtlich des Unterrichtsverständnisses der Lehrkräfte von „Ich und mein Unterricht“ zu „Wir und unsere Schule“ einher (Steffens & Haenisch, 2019, S. 319). Für die in diesem Beitrag fokussierte kollegiale Kooperation von Regelschullehrkräften lassen sich vielfältige positive Effekte anführen, die sich sowohl auf die Schule und den Unterricht als auch auf die Schüler*innen und Lehrkräfte beziehen (Feldmann, 2018, S. 241). So lassen sich insbesondere Wirkungen hinsichtlich der *Professionalisierung* der Lehrpersonen feststellen (u.a. Ahlgrimm, 2010; Fussangel, 2008; Maag Merki et al., 2010), wobei vor allem Lern- und Entwicklungsprozesse der Lehrpersonen angeregt und Selbstreflexionsprozesse gestärkt werden können (Ahlgrimm, 2010; Halbheer & Kunz, 2009). Maag Merki et al. (2010, S. 60f.) konnten zudem nachweisen, dass bei Kooperationen zu Themen der „Unterrichtsentwicklung, Integrativer Förderung und Beurteilung, Lernzielformulierung oder Heterogenität“ stärkere Wirkungen auf die eigene Professionalisierung von den Lehrkräften wahrgenommen werden. Des Weiteren zeigte sich, dass Lehrpersonen, die ko-konstruktive Arbeitsprozesse erleben, höhere Professionalisierungswerte erkennen lassen.

Positive Forschungsbefunde sind auch in der *Lehrer*innenbelastungsforschung* (u.a. Fussangel, 2008; Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004; Rothland, 2013) ersichtlich. Bei der Suche nach Entlastungsfaktoren für den Arbeitsalltag der Lehrkräfte konnten Ksienzyk und Schaarschmidt (2004) die soziale Unterstützung als wichtigstes Merkmal herausstellen. Neben der emotionalen Entlastung durch Kooperation sind auch positive Effekte auf die Arbeitsentlastung und die Berufszufriedenheit ersichtlich. Fussangel (2008, S. 175f.) konnte dahingehend zeigen, dass die kollegiale Zusammenarbeit auf der Ebene des Material- und Informationsaustauschs mit einer Arbeitsentlastung der Lehrkräfte einhergeht. Auch in einer Befragung von Gymnasiallehrkräften in Zürich konnten Halbheer und Kunz (2009, S. 76) nachweisen, dass an Schulen mit einem hohen Kooperationsniveau eine höhere Arbeitszufriedenheit vorliegt als an Schulen mit einer geringeren Kooperationsintensität im Kollegium. Auch in aktuellen Untersuchungen wie der von Muckenthaler et al. (2019, S. 162) wird deutlich, dass „gerade die Lehrkräfte, die intensiver kooperieren und dabei aufwendigere, arbeitsteilige Formen nutzen, ein geringeres Belastungserleben äußern“. Die empfundene Belastung der Lehrkräfte nimmt damit durch häufige und intensive kollegiale Zusammenarbeit ab.

Darüber hinaus profitiert insbesondere die *Schul- und Unterrichtsentwicklung* von einer intensiven Zusammenarbeit der Lehrkräfte (Bonsen, 2011, S. 97ff.). In verschiedenen Studien konnten dahingehend positive Effekte von Lehrer*innenkooperation auf die Schulprogrammarbeit (u.a. Holtappels & Müller, 2004; Steffens & Haenisch, 2019) sowie die Umsetzung von Innovationen im Unterricht (u.a. Halbheer & Kunz, 2009; Pröbstel, 2008) ermittelt werden. In anderen Studien wird deutlich, dass die Kooperation der Lehrkräfte für Schulentwicklungsprozesse zwingend erforderlich ist,

¹ Dazu zählen nach Richter und Pant (2016, S. 6) u.a. die Integration von Personen mit Migrations- oder Fluchthintergrund sowie „sinkende Schüler[*innen]zahlen und die daraus folgende Notwendigkeit altersheterogener Lerngruppen [und] der Trend zu einem zweigliedrigen Schulsystem“.

„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 bleiben Schulentwicklungsansätze fragmentarisch und ineffektiv“ (Ahlgrimm, 2010, S. 43).

Trotz eindeutiger Forschungslage scheint das „kontinuierliche Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit [...] beim Thema Lehrerkooperation [...] besonders groß zu sein“ (Terhart & Klieme, 2006, S. 163f.). Entgegen der vielfach herausgestellten Relevanz von kollegialer Kooperation im Lehrberuf bleibt die praktische Umsetzung an deutschen Schulen ausbaufähig (u.a. Fussangel & Gräsel, 2014; Richter & Pant, 2016; Wullschleger et al., 2019). Offene Fragen beziehen sich vor allem darauf,

„wie und warum Lehrpersonen in Schulen (nicht) kooperieren, welche Faktoren die Qualität und Häufigkeit der Kooperation begünstigen oder hemmen [und] welche Effekte Kooperationen von Lehrpersonen auf die Qualitätsentwicklung der Schulen und die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler haben“ (Wullschleger et al., 2019, S. 259).

Trotz einiger positiver Entwicklungen in den letzten Jahren dominiert in der Schulpraxis oftmals immer noch das Verständnis von Einzelkämpfer*innen gegenüber Teamplayer*innen (Bonsen & Feldmann, 2018, S. 35). Um diesem Phänomen entgegenzutreten, wird, neben verschiedenen Interventionen in der Schulpraxis, ein Ansatzpunkt in der frühzeitigen Sensibilisierung und praktischen Erprobung kooperativer Arbeitsformen und -konzepte in der (universitären) Lehrer*innenbildung gesehen (Lubitz, 2007; Rothland, 2012), was vor der bundesweiten *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* kaum im Fokus empirischer Forschung stand und im vorliegenden Forschungsprojekt fokussiert wird.²

2 Kollegiale Kooperation im Lehrberuf

In der Lehrer*innenkooperationsforschung werden drei Ebenen der Zusammenarbeit unterschieden: a) die Kooperation zwischen Lehrkräften (= intraprofessionelle Kooperation), b) die Kooperation in multiprofessionellen Teams³, die insbesondere im Kontext von Ganztagschulen und Inklusion vermehrt an Bedeutung gewinnt (= interprofessionelle Kooperation), und c) die außerschulische Kooperation, die eine Vernetzung mit anderen Schulen oder Kooperationspartnern umfasst (Bauer, 2013; Trumpa et al., 2016). Im nachfolgenden Lehrkonzept, welches sich vorrangig an Studierende des gymnasialen Lehramts richtet, wird die intraprofessionelle Kooperation bzw. Lehrer*innenkooperation hinsichtlich der kooperativen Unterrichtsentwicklung fokussiert. Laut Mitas (2017, S. 86) kann

„unterrichtsbezogene Kooperation [...] als Zusammenarbeit von mindestens zwei Lehrkräften [verstanden werden], welche der Vorbereitung, Durchführung oder Reflexion von Unterricht dient mit dem gemeinsamen Ziel, den Unterricht gemeinsam weiterzuentwickeln“.

Hinsichtlich der empirischen Forschung zur Lehrer*innenkooperation zeigt sich, dass das Thema vielfach diskutiert wird und vor allem im letzten Jahrzehnt noch einmal einen deutlichen Aufschwung erfahren hat (u.a. Fussangel & Gräsel, 2014; Kuper & Kapelle, 2012). Mit der großen Vielfalt an Forschungsansätzen und -befunden wird jedoch auch Kritik ersichtlich. Bemängelt wird u.a., dass keine einheitliche Definition von kollegialer Kooperation in der empirischen Forschungslandschaft vorliegt und unterschiedliche Ansätze und Herangehensweisen zur Erforschung von Lehrer*innenkooperation an Schulen genutzt werden, was wiederum eine Vergleichbarkeit der Forschungsbefunde erschwert (u.a. Fussangel, 2008; Vangrieken et al., 2015). Die kollegiale Zusammenarbeit von

² An anderen Universitätsstandorten wurde das Thema kollegiale Kooperation ebenfalls bearbeitet, jedoch mit unterschiedlichen Schwerpunkten (s. Kap. 3).

³ Dies umfasst sowohl die multiprofessionelle Teamarbeit im Unterricht (vor allem zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen) als auch die Kooperation von Regelschullehrkräften mit anderem pädagogischen Personal.

Lehrkräften wird zudem durch verschiedene empirische Zugänge untersucht. Einerseits wird diese „in der ganzen Bandbreite ihrer Erscheinung“ (Halbheer & Kunz, 2011, S. 97) thematisiert, wobei versucht wird, kollegiale Kooperation in ihrer Vielschichtigkeit zu beschreiben. Andererseits werden durch Ursache-Wirkungs-Analysen verschiedene Effekte auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften überprüft (Halbheer & Kunz, 2011, S. 97).

In den verschiedenen empirischen Studien wird jedoch insgesamt deutlich, dass die kollegiale Kooperation von Lehrkräften an deutschen Schulen oftmals auf einem niedrigen Niveau stagniert sowie komplexe und intensive Formen der Zusammenarbeit in festen Teamstrukturen nur selten realisiert werden (u.a. Gräsel et al., 2006; Richter & Pant, 2016). Dies gilt vor allem für Aktivitäten, die sich direkt auf den Unterricht und die Unterrichtsentwicklung beziehen (u.a. Bondorf, 2012; Fussangel, 2008). Deutlich wird dies bspw. in verschiedenen Erhebungen, welche die Kooperationsformen *Austausch*, *Arbeitsteilung* bzw. *Synchronisation* und *Ko-Konstruktion* (nach Gräsel et al., 2006) unterscheiden (u.a. Fussangel, 2008; Richter & Pant, 2016; Soltau, 2011). Während sich die Form des Austauschs lediglich auf den Informations- und Materialaustausch zwischen Lehrkräften bezieht, geht die Synchronisation einen Schritt weiter und umfasst auch gemeinsame Absprachen zum Umgang mit spezifischen Schüler*innen oder ein arbeitsteiliges Erstellen von Unterrichtsmaterialien. Die Ko-Konstruktion gilt als intensivste Form der Zusammenarbeit und hat zum Ziel, gemeinsam neues Wissen im Team zu generieren. Hierunter fallen bspw. die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterial, gemeinsame Reflexionen der Unterrichtspraxis oder auch Teamteaching im Unterricht (Gräsel et al., 2006).

Obwohl sich eine deutliche Zunahme der multiprofessionellen Teamarbeit in inklusiven Settings zeigt, verbleibt die fachbezogene Kooperation von (Regelschul-)Lehrkräften hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung auf einem geringen Niveau (u.a. Boller et al., 2018; Richter & Pant, 2016). Darüber hinaus wird die Zusammenarbeit in der Schulpraxis ganz unterschiedlich umgesetzt. Hinsichtlich des Ausmaßes an Kooperation zeigt sich die häufigste kollegiale Zusammenarbeit an Grundschulen und integrierten Gesamtschulen, während an Gymnasien am seltensten kooperiert wird (u.a. Richter & Pant, 2016; Seitz, 2006).

In der empirischen Forschung wird zudem deutlich, dass sich die Befunde hauptsächlich auf die Schulpraxis beziehen und angehende Lehrkräfte in der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenbildung hinsichtlich des Themas Kooperation im Lehrberuf kaum beachtet werden, obwohl diese bereits als bedeutsame Zielgruppe für die Vermittlung von reflexiven und kooperativen Fähigkeiten und Fertigkeiten identifiziert wurden (u.a. Altrichter & Posch, 2007; Hopmann et al., 2019; Rothland, 2012). Darüber hinaus wird auch in den bildungswissenschaftlichen Standards der Kultusministerkonferenz (KMK, 2019) sowie weiteren einschlägigen Vorgaben für die Lehrer*innenbildung (DGfE, 2010; LABG, 2018) die kollegiale Zusammenarbeit von Lehrkräften hervorgehoben, sodass die Bearbeitung des Themas vermehrt in den Fokus der universitären Lehrer*innenbildung rückt. In der bundesweiten Forschungsinitiative der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* sind u.a. in den vergangenen Jahren verschiedene Projekte entstanden, die sich intensiv mit dem Thema Kooperation auseinandersetzen. So wurde an der Universität Bielefeld ein Lehrkonzept zur „Multiprofessionellen Kooperation in inklusiven Ganztagschulen“ mit dem Ziel entwickelt, alle akademischen Berufsgruppen des inklusiven Ganztags in gemeinsamen Seminaren auf zukünftige Kooperationen in der Schulpraxis vorzubereiten (Hopmann & Lütje-Klose, 2018). In der empirischen Begleitforschung konnten insbesondere die in der Lehrveranstaltung erfahrenen Reflexionsprozesse der Studierenden hinsichtlich der eigenen multiprofessionellen Kooperation im Seminar als positives Ergebnis herausgestellt werden (Hopmann et al., 2019). An der Uni-

versität Kassel wird ein Lehrprojekt zur „Multiprofessionellen Teamarbeit an Ganztagschulen“ (MuTiG) durchgeführt, welches die Kooperation von Studierenden des Lehramts und der Sozialen Arbeit fördert und zurzeit evaluiert wird.

An der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) Münster konnte in Curriculumsanalysen, die im Kontext der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*⁴ durchgeführt wurden und sich auf die Analyse von Modulhandbüchern und des elektronischen Vorlesungsverzeichnisses des Sommersemesters 2015 und des Wintersemesters 2015/16 beziehen, festgestellt werden, dass das Thema Lehrer*innenkooperation bis dato keine systematische Verankerung im Curriculum fand.⁵ Aus diesen Gründen und wegen der zunehmenden Relevanz des Themas in der Schul- und Unterrichtsforschung ist an der WWU Münster ein neues Lehrformat in Form eines Seminars entstanden, welches die *kollegiale Kooperation im Lehrberuf* thematisiert. Fokussiert wurde, im Vergleich zu den anderen Lehrformaten der Qualitätsoffensive, jedoch nicht die multiprofessionelle Teamarbeit, sondern die intraprofessionelle unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften. Als erfolgsversprechend für die kooperative Unterrichtsentwicklung kann die Zusammenarbeit in Professionellen Lerngemeinschaften (PLGs) angesehen werden, sodass dieses Konzept im Seminar besondere Berücksichtigung findet.

3 Kooperation in Professionellen Lerngemeinschaften

In den letzten zwei Jahrzehnten hat das Konzept der PLG zunehmend an Bedeutung gewonnen, da es laut Bonsen und Rolff (2006, S. 167) dazu geeignet sei, „den Königsweg für Qualitätsverbesserung an den Schulen weisen zu können“. Die Zusammenarbeit in PLGs hat die kooperative Unterrichtsentwicklung von Lehrkräften zum Ziel und kann wie folgt definiert werden:

„Professionelle Lerngemeinschaften sind Lehrer-Gruppen, die gemeinsam ihren Unterricht reflektieren und dabei das Ziel verfolgen, ihre eigene Unterrichtspraxis zu verbessern. Bezugspunkt ist die Verbesserung der Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen aufgrund der Verbesserung der Unterrichtsqualität. [...] In der PLG geht es darum, dass die Lehrkräfte Unterrichtsstunden oder ganze Unterrichtseinheiten entwickeln, diese in ihren Klassen umsetzen und anschließend gemeinsam über die Einheiten reflektieren. Herzstück solcher Lerngemeinschaften ist die konsequente Fokussierung der gemeinsamen Entwicklungsbemühungen auf das Lernen der Schüler und Schülerinnen.“ (Hübner et al., 2010, S. 2)

Das Konzept stammt ursprünglich aus dem angloamerikanischen Raum (u.a. DuFour & Eaker, 1998; Hord, 1997; Kruse et al., 1994) und wird immer mehr zum Thema der deutschen Schul- und Unterrichtsforschung. Als Kernwerte dieser Arbeitsweise zählen eine ausgeprägte Hilfe-Kultur sowie eine hohe Fehlertoleranz – Fehler werden als Chance zum (Weiter-)Lernen verstanden (Bonsen & Rolff, 2006, S. 169). Weitere wichtige Prinzipien der PLG-Arbeit liegen in a) der Fokussierung auf die Schüler*innen (= „students are first“), b) der gleichberechtigten Teilnahme aller Mitglieder an der Zusammenarbeit (= „everyone participates“), c) der gemeinschaftlichen Führung der Gruppe (= „leadership is shared“), d) der gleichen Verantwortung jedes Mitglieds für die PLG (= „responsibility is equal“) und e) einer transparenten pädagogischen Arbeitsweise (= „the work is public“) (Murphy, 2001; PIKAS, 2020). Für die Kooperation in PLGs müssen fünf Kriterien erfüllt sein (s. Abb. 1 auf der folgenden Seite). Diese wurden von Kruse et al. (1994) und Hord (1997) entwickelt und von Bonsen und Rolff (2006) für

⁴ BMBF-Förderkennzeichen: 01JA1621.

⁵ Es konnten vereinzelte Veranstaltungen mit dem Schwerpunkt der multiprofessionellen Teamarbeit ermittelt werden, die jedoch nur den Studierenden des Grundschullehramts sowie des Lehramts für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (HRSGe) zur Wahl standen, nicht jedoch denjenigen des Lehramts für Gymnasien/Gesamtschulen (GymGes) und Berufskollegs (BK). Ein Lehramtsstudiengang für sonderpädagogische Förderung wird an der WWU Münster nicht angeboten.

den deutschsprachigen Diskurs angepasst. Nur wenn alle fünf Kriterien erfüllt sind, kann laut Rolff (2015, S. 565) Unterrichtsentwicklung wirksam werden.

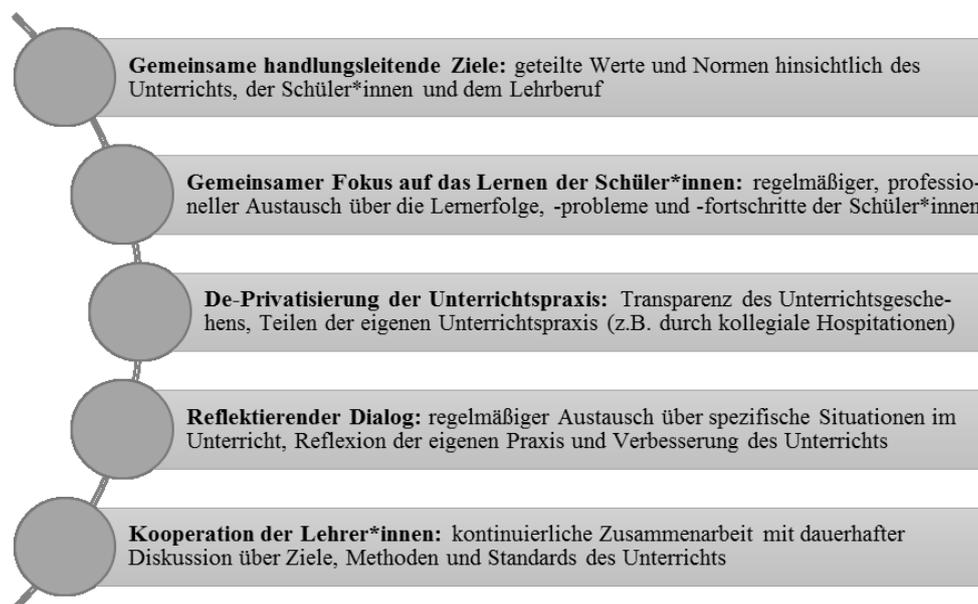


Abbildung 1: Zentrale Säulen der PLG-Arbeit (eigene Darstellung, nach Bonsen & Rolff, 2006, S. 170, und Bonsen, 2011, S. 105ff.)

Die Kooperation in PLGs wird u.a. im Schulentwicklungsprojekt PIKAS⁶ an deutschen Grundschulen umgesetzt. Hier arbeiten drei bis fünf Lehrkräfte an einem gemeinsamen Thema mit dem Ziel der Unterrichtsentwicklung im Fach Mathematik zusammen. Ein zentrales Merkmal der Zusammenarbeit ist, dass die zu bearbeitenden Inhalte alle beteiligten Lehrkräfte interessieren und von diesen für relevant gehalten werden (Bonsen & Hübner, 2012, S. 70). Zu Beginn der gemeinsamen PLG-Arbeit werden neben einem konkreten Thema auch handlungsleitende Regeln, Werte und Normen festgelegt. Daneben werden verfügbare und benötigte Ressourcen für die gemeinsame Arbeit zusammengetragen (Hübner et al., 2010, S. 5f.). Die PLGs treffen sich anschließend in einem regelmäßigen Rhythmus (alle ein bis zwei Wochen), um die gemeinsame Unterrichtsarbeit fortzuführen. In den Teamtreffen wird jeweils ein*e Moderator*in festgelegt, welche*r die Leitung der Sitzung übernimmt und ein Arbeitsprotokoll schreibt. Durch den zirkulären Wechsel der Moderator*innenrolle entsteht eine geteilte Verantwortungsübernahme für das gemeinsame Arbeitsvorhaben (Hübner et al., 2010, S. 4). In den einzelnen Treffen werden u.a. Unterrichtssequenzen oder -materialien entwickelt, Arbeitsblätter erstellt, Arbeitsproben der Schüler*innen diskutiert oder Tests korrigiert (Bonsen & Hübner, 2012, S. 71f.). Die kollegiale Hospitation stellt für die PLG-Arbeit in PIKAS-Schulen ein weiteres zentrales Element dar. Diese findet in regelmäßigen Abständen, mindestens jedoch ein- bis zweimal im Schuljahr statt (Hübner et al., 2010, S. 7). Im Kontext der PLG-Arbeit spielt auch die Schulleitung eine zentrale Rolle. Diese hat die Aufgabe, die Zusammenarbeit in den Teams anzuregen und entsprechende Kooperationsstrukturen im Kollegium zu initiieren. Darüber hinaus wird sie regelmäßig über den Arbeitsprozess der PLGs informiert und leistet Unterstützung, wenn diese benötigt wird (Hübner et al., 2010, S. 9f.). Die PLG-Arbeit in PIKAS stellt eine zentrale Grundlage für die Umsetzung des nachfolgenden Lehrkonzepts an der WWU Münster dar.

⁶ PIKAS = Prozess- und Inhaltsbezogene Kompetenzen durch die Anregung fachbezogener Schulentwicklung. Weitere Informationen sind auf der Projekthomepage zu finden (<https://pikas.dzlm.de/>).

4 Lehrkonzept: Seminarinhalte und hochschuldidaktisches Vorgehen

Im Kontext der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* wurde im Teilprojekt „Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum“ an der WWU Münster⁷ im Fach Erziehungswissenschaft ein Lehrkonzept zur *kollegialen Kooperation im Lehrberuf* entwickelt. Das Seminar ist im Master of Education verortet und findet wöchentlich statt. Zielgruppe sind insbesondere Studierende des gymnasialen Lehramts, da diese bisher keinen Zugang zu Lehrveranstaltungen mit dem Fokus der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit im Lehrberuf hatten. Zudem stellte sich in den bisherigen empirischen Studien heraus, dass Gymnasiallehrkräfte im Vergleich mit anderen am seltensten kooperieren (s. Kap. 2). Die Lehrveranstaltung ist thematisch im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie der Organisations- und Professionsentwicklung von angehenden Lehrkräften einzuordnen.

Inhaltlich wird das Konstrukt der kollegialen Kooperation im Lehrberuf auf drei Ebenen bearbeitet: der intraprofessionellen Zusammenarbeit (Block I, Abb. 2 auf der folgenden Seite), der interprofessionellen Zusammenarbeit (Block II, Abb. 2) und der weiterführenden, außerschulischen Zusammenarbeit (Block III, Abb. 2). Im Fokus steht jedoch die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften. Die Hauptziele der Lehrveranstaltung liegen darin, einerseits eine Sensibilisierung der angehenden Lehrkräfte für kooperative Arbeitsweisen im späteren Schulalltag durch die kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Kontexten und Konzepten der Lehrerverbundenheit zu generieren und andererseits eine gleichzeitige Sammlung von Praxiserfahrungen zu ermöglichen. Dies geschieht durch den Einsatz des *pädagogischen Doppeldeckers* (Geißler, 1985, S. 8), sodass das Thema Lehrer*innenkooperation von den Studierenden nicht nur auf theoretisch-konzeptioneller und empirischer Ebene bearbeitet wird, sondern diese selbst in eigenen Teams nach dem PLG-Konzept arbeiten und erste Praxiserfahrungen in der kooperativen Unterrichtsentwicklung im Seminarkontext sammeln können.⁸ Eine Übersicht der Seminarinhalte im Zeitverlauf der Seminarsitzungen zeigt Abbildung 2 auf der folgenden Seite.

Die Teamarbeit im Seminar orientiert sich an den fünf Säulen der PLG-Arbeit aus der Schulpraxis (Bonsen & Rolff, 2006, S. 170; s. Abb. 1 auf S. 113). Als Vorbild der Kooperation dient das Schulentwicklungsprojekt PIKAS, bei dem die Lehrkräfte angelehnt an das Prinzip des *professional development* (Darling-Hammond & Richardson, 2009, S. 49ff.) miteinander arbeiten. Diese Vorgehensweise bezieht sich auf den Paradigmenwechsel in der Lehrer*innenkooperationsforschung, wobei kurze, abstrakte Fortbildungen mit externen Impulsen und Vorgaben durch langfristige Fortbildungen, in denen die Mitbestimmung der Inhalte bei den Lehrkräften liegt, abgelöst werden. Fokussiert werden dabei „arbeitsplatznahe, kooperative und praxisbezogene Formen der Professionalisierung“ (Bonsen & Frey, 2014, S. 169; nach Butler et al., 2004). Das PLG-Konzept bietet einen solchen Ansatzpunkt, da sich die Lehrkräfte durch kollektiv-reflexives Lernen im Team langfristigen Veränderungsprozessen unterziehen, indem sie ihre Handlungspraxis immer wieder mit ihren eigenen Überzeugungen reflektieren und auch Fremdrelexionen aus dem Team zulassen (Bonsen & Frey, 2014, S. 171f.). Bei der Kooperation in PLGs wird so auch das Prinzip der kollegialen Hospitation umgesetzt.

⁷ Im Zuge des Gesamtprojekts „Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung“ (<https://www.uni-muenster.de/QLB-DwD/>).

⁸ Es werden keine Praxiserfahrungen im Schulkontext gemacht, wie es etwa beim Praxissemester der Fall ist.

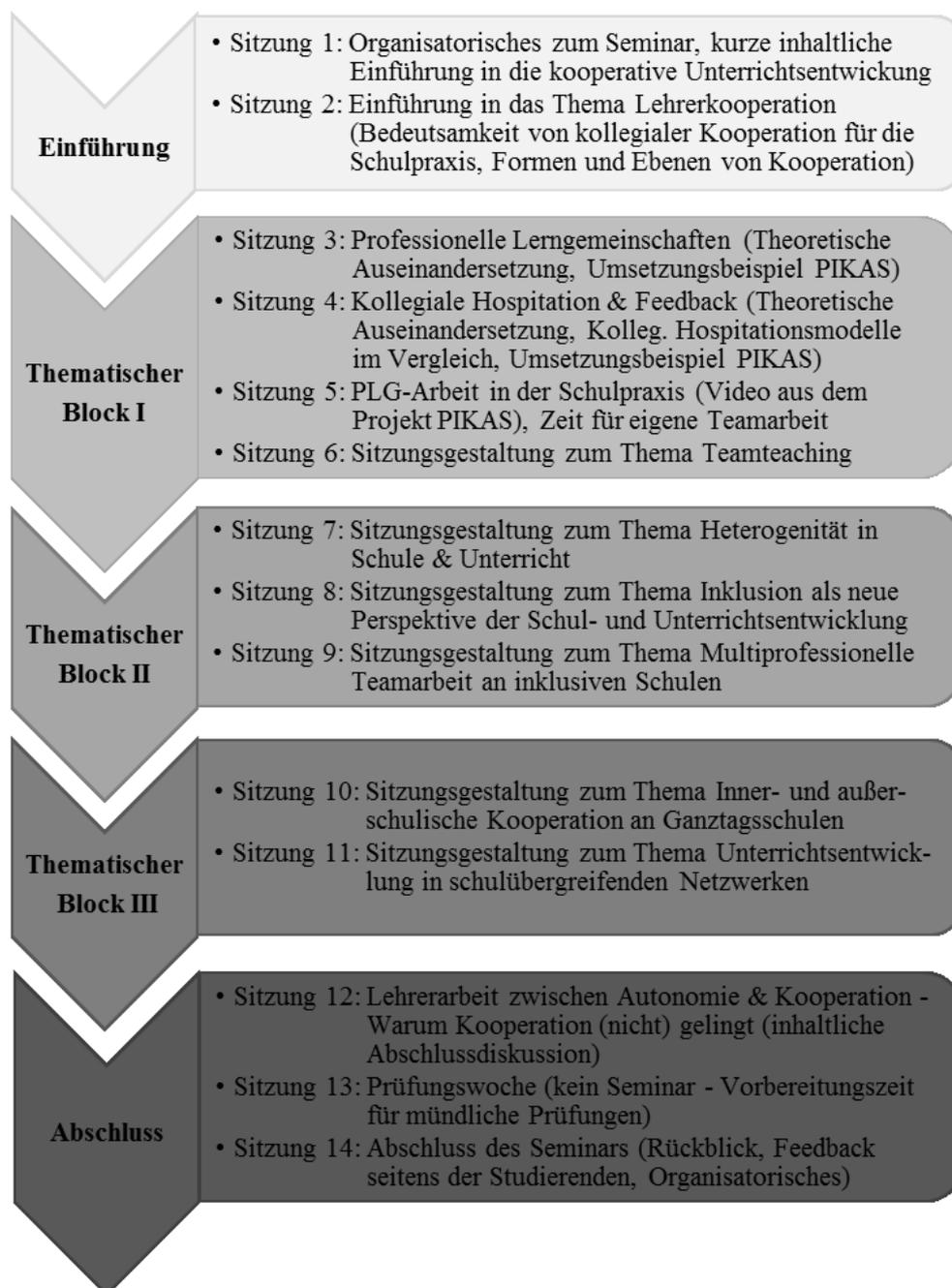


Abbildung 2: Seminarinhalte/Themen der einzelnen Sitzungen (eigene Darstellung)

Die studentischen PLGs bestehen aus fünf bis sechs Personen, die ein Semester lang zusammenarbeiten. Dabei bereiten sie gemeinsam eine Seminarsitzung im Sinne der kooperativen Unterrichtsentwicklung vor. Während drei bis vier Studierende diese anschließend im Teamteaching durchführen, hospitieren ein bis zwei weitere Mitglieder der jeweiligen PLG in dieser Stunde. Im Anschluss an die Sitzung erfolgt eine systematische Reflexion der inhaltlichen und methodisch-didaktischen Gestaltung der Stunde nach vorher festgelegten Beobachtungsschwerpunkten⁹ im Rahmen der kollegialen

⁹ Diese können sich bspw. darauf beziehen, wie die Studierenden im Seminar mit den entwickelten Materialien zurechtkommen, wo Verständnisschwierigkeiten bestehen oder was an welcher Stelle der Unterrichtssequenz weiterentwickelt werden sollte. Die Beobachtungsschwerpunkte werden von den Teams gemeinsam ausgewählt und orientieren sich an der kollegialen Hospitation im PLG-Konzept. Fokussiert wird die Unterrichtsentwicklung und nicht die Bewertung der Lehrenden. Ziel ist es, die Methode der

Hospitation. Ebenso werden Weiterentwicklungsmöglichkeiten für die Bearbeitung des Themas aufgezeigt. Diese Vorgehensweise schließt an die PLG-Arbeit im Schulentwicklungsprojekt PIKAS (2020) an und bietet für die Studierenden erste Praxiserfahrungen mit der kooperativen Unterrichtsentwicklung, die sie im geschützten Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung sammeln können, bevor sie in der zukünftigen Schulpraxis ohne jegliche Vorkenntnisse damit konfrontiert werden. Die Teamarbeit wird von verschiedenen Protokollbögen begleitet, die je nach Arbeitsphase von den seminardurchführenden oder hospitierenden PLG-Mitgliedern bearbeitet werden. Diese orientieren sich ebenfalls an den verwendeten Bögen in der Schulpraxis (PIKAS, 2020) und wurden für die Teamarbeit in der Universität angepasst.¹⁰ Anstelle einer Vorbereitung auf die Seminarsitzungen wird von den Studierenden ein Lerntagebuch (Weber-Förster, 2016) zur Nachbereitung der Seminarinhalte geführt. Dieses kann freiwillig für die Vorbereitung auf die eigene (Modulabschluss-)Prüfung erstellt oder als Studienleistung eingereicht werden. Fokussiert wird mit dieser Methode die Reflexion der bearbeiteten Inhalte für die zukünftige Schulpraxis. Zur Orientierung werden Leitfragen für jede Sitzung von der Dozentin oder den sitzungsgestaltenden PLG-Mitgliedern zur Verfügung gestellt.

5 Evaluation des Seminars

Die Durchführung des Lehrkonzeptes wurde durch eine Evaluation wissenschaftlich begleitet. Dabei handelt es sich um eine Programmevaluation, die sich in der Erziehungswissenschaft auf „Programme, Projekte oder Materialien [bezieht], die der Erziehung oder Aus- und Weiterbildung dienen“ (Böhm-Kasper et al., 2009, S. 57f.). Hierbei wird, neben der Güte und Verwendbarkeit des Evaluationsgegenstandes, vor allem die Verbesserung der pädagogischen Praxis fokussiert. Das Seminar zur kollegialen Kooperation im Lehrberuf wurde mit dem Ziel evaluiert, Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Lehrkonzepts aufzuzeigen und dieses weiterführend im Sinne der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* als festen Bestandteil im Curriculum des bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums an der WWU Münster zu verankern. Als Evaluationsgegenstand wird die Wirksamkeit a) des Seminarkonzepts sowie b) der studentischen Teamarbeit in den PLGs betrachtet. Gemessen wird dies anhand der Selbsteinschätzungen der Studierenden u.a. zum Verständnis der einzelnen Seminarinhalte und der erreichten Lehrziele am Ende des Seminars. Daneben werden die Teamarbeit in den PLGs sowie die damit eingehende Durchführung der kollegialen Hospitation durch die Reflexion der eigenen Handlungspraxis analysiert.

Im Kontext der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* an der WWU Münster werden die Evaluationen der einzelnen Lehrkonzepte von den einzelprojektverantwortlichen Personen selbst durchgeführt, sodass es sich in der empirischen Untersuchung um eine Selbstevaluation handelt. Neben einigen Nachteilen von selbst durchgeführten Evaluationen, wie dem Entstehen gewollter oder ungewollter Verzerrungen der Ergebnisse bei der Durchführung der Evaluation (z.B. Gefahr „blinder Flecken“, weniger Distanz zum Evaluationsgegenstand), bringen diese jedoch auch besondere Vorteile mit sich. Döring und Bortz (2016, S. 989) betonen dahingehend, „dass von einer Evaluation, die von den Praktikern selbst organisiert wird, ein besonders enger Praxisbezug und somit eine hohe praktische Verwertbarkeit der Ergebnisse zu erwarten sind“. Im Bildungsbereich ist es üblich, systematische Selbstevaluationen durchzuführen, wobei diese in der Hochschule vor allem dazu dienen, Stärken und Schwächen von Lehrveranstaltungen zu analysieren, Ursachen zu identifizieren und „handlungsorientierte Empfehlungen zur Qualitätsver-

kollegialen Hospitation im Vergleich zur hierarchischen Hospitation bspw. im Referendariat kennenzulernen.

¹⁰ Die einzelnen Protokollbögen können im Online-Supplement eingesehen werden.

besserung“ (Knödler, 2019, S. 104) zu geben. Aus diesem Grund bildet die Selbstevaluation auch hier das Mittel der Wahl. Im Fokus der vorliegenden Ausführungen werden folgende Forschungsfragen als Teil der Seminarevaluation betrachtet:

- (1) Wie wird die Umsetzung des Seminarkonzepts beurteilt?
- (2) Wie wird die PLG-Arbeit im Seminar wahrgenommen?
- (3) Wie wird die Umsetzung der kollegialen Hospitation im Seminar bewertet?

Für die Evaluation des Lehrkonzepts wurde ein Mixed-Methods-Design gewählt. Nach Creswell und Plano Clark (2011, S. 77ff.) handelt es sich dabei um ein *convergent parallel design*, bei dem die qualitativen und die quantitativen Daten als gleichwertig betrachtet, parallel erhoben und zunächst einzeln ausgewertet werden. Die Schlussfolgerungen der einzelnen empirischen Erhebungen werden dann im Zuge einer abschließenden Dateninterpretation zusammengeführt (Kuckartz, 2014). In der empirischen Untersuchung der vorliegenden Seminarevaluation werden drei Methoden zur Datenerhebung eingesetzt: a) ein standardisierter Fragebogen¹¹, b) Gruppendiskussionen im Seminar und c) eine nicht-standardisierte schriftliche Befragung, bei der es sich um Reflexionsberichte zur studentischen Teamarbeit im Seminar handelt. Die Auswahl der Methoden hat zum Ziel, eine möglichst umfängliche Einzelfallbetrachtung des Seminarkonzepts zu gewährleisten, sodass sowohl quantitative als auch qualitative Erhebungsverfahren eingesetzt werden. Gruppendiskussionen wurden gegenüber Einzelinterviews bevorzugt, da das Forschungsinteresse in der Interaktion der Seminarmitglieder hinsichtlich des untersuchten Themas liegt und mit diesem Vorgehen kollektive Orientierungen der Befragten im Entstehungsprozess herausgearbeitet werden können (Vogl, 2019). Für die quantitative Auswertung des Fragebogens werden deskriptive Einzelitemanalysen und bivariate Korrelationen gewählt; die Gruppendiskussionen sowie die Auswertungen der studentischen Reflexionsberichte erfolgen mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Im Wintersemester 2016/17 sowie im Sommersemester 2017 wurden die Erhebungsinstrumente einem Pretest unterzogen, das Seminar formativ evaluiert und entsprechend weiterentwickelt. Die Ergebnisse der Hauptuntersuchung, die im Folgenden vorgestellt werden, folgen einer summativen Evaluation und beziehen sich auf das Wintersemester 2017/18 und das Sommersemester 2018. Insgesamt haben in den zwei Seminarevaluationen 62 Personen an der quantitativen Befragung teilgenommen.¹² In jedem Seminarevaluation wurde jeweils eine Gruppendiskussion mit 14 bzw. 20 Teilnehmenden durchgeführt.¹³ Zudem standen insgesamt elf studentische Gruppenreflexionsberichte für die Auswertung zur Verfügung, die von jeweils drei Teammitgliedern verfasst wurden.¹⁴ Die zentralen Ergebnisse der abschließenden Datenzusammenführung werden im Folgenden dargestellt.

6 Ergebnisse

Bezüglich der ersten Forschungsfrage, die sich auf die Umsetzung des Lehrkonzepts bezieht, wird deutlich, dass das Seminar von den Studierenden insgesamt gut angenommen wird. Dabei wurde vor allem die Auswahl der Seminarinhalte hinsichtlich der Relevanz für die zukünftige Schulpraxis positiv bewertet. Auch der in der universitären Lehrer*innenbildung oftmals bemängelte Theorie-Praxis-Bezug wurde aus Sicht der Studierenden angemessen berücksichtigt. Ebenfalls positiv wurden die Methodenwahl und -vielfalt in den Seminarsitzungen wahrgenommen, die sich vor allem auf Methoden des kooperativen

¹¹ Der komplette Fragebogen kann in Steinkühler (2021b, S. 3ff.) eingesehen werden.

¹² Es war eine Vollerhebung aller teilnehmenden Studierenden möglich, da die Fragebogenerhebung in das Seminar eingebunden wurde.

¹³ Es handelt sich um eine leitfadengestützte Gruppendiskussion, die von der Seminarleiterin durchgeführt wurde. Für den Gesprächsleitfaden und dessen Entwicklung siehe Steinkühler (2021a, S. 244).

¹⁴ Dies war eine verpflichtende Studienleistung, die jedoch nicht bewertet wurde.

Lernens (Green & Green, 2005), wie u.a. das Gruppenpuzzle, beziehen. Zudem wird durch den Aufbau des Seminars viel Raum für eigenständige Arbeit gegeben. Ein Teil der Studierenden wünscht sich jedoch eine offenere Gestaltung des Seminars und mehr Freiräume bei der Teamarbeit. Besonders positiv wird der Einsatz des pädagogischen Doppeldeckers wahrgenommen, welcher neben der theoretisch-konzeptionellen Auseinandersetzung mit kollegialer Zusammenarbeit im Lehrberuf die eigene Teamarbeit fördert und die Erprobung neuer Kooperationskonzepte ermöglicht. Negativ wird hingegen der erhöhte Arbeits- und Zeitaufwand bewertet, der aus Sicht der Studierenden durch die Teamarbeit entstehe. Dieser sollte, wenn möglich, reduziert werden. Alles in allem überwiegt die positive Resonanz jedoch deutlich, sodass die Hauptziele der Lehrveranstaltung – a) die Sensibilisierung der Studierenden für kollegiale Kooperation im zukünftigen Schulalltag sowie b) die praktische Erprobung der PLG-Arbeit im Seminar – erreicht werden konnten.

Hinsichtlich der *Bewertung der Teamarbeit* (Forschungsfrage 2) stellte sich heraus, dass diese von den Studierenden ebenfalls sehr positiv wahrgenommen wurde. Positive Wirkungen zeigen sich (1) hinsichtlich der *Professionalisierung* der angehenden Lehrkräfte, die sich u.a. in der Erweiterung der eigenen Didaktik und dem wechselseitigen Voneinander-Lernen in den PLGs widerspiegelt. Ahlgrimm (2010, S. 30f.) geht davon aus, dass Kooperation vor allem dann zu einer erfolgreichen Professionalisierung führt, wenn für die Akteure selbst ein individueller Nutzen erkennbar ist. Ebenso konnte bereits gezeigt werden, dass verbindliche und langfristige Kooperationen von Lehrkräften, vor allem im Rahmen der Unterrichtsentwicklung, die Professionalisierung der Lehrpersonen stützen (Hiebert et al., 2002, S. 12f.; Maag Merki et al., 2010, S. 66). Im Rahmen des Seminars werden diese Aspekte mit der PLG-Arbeit besonders fokussiert und sind auch bei den Studierenden wirksam. Darüber hinaus kann (2) die *Reflexion* der eigenen Handlungspraxis als zentrales Element der PLG-Arbeit herausgestellt werden. Im Kontext des *professional development* (Darling-Hammond & Richardson, 2009, S. 49ff.) nimmt diese einen bedeutsamen Stellenwert für die Professionalisierung im Lehrberuf ein. Die in den PLGs durchgeführten Reflexionen führen laut der Studierenden zu einer Stärkung der Reflexionsfähigkeit sowie der Unterstützung des eigenen Handlungsbewusstseins, welche wiederum zu einer Erhöhung der Arbeitsqualität sowie einer Förderung der Zusammenarbeit beitragen.

Daneben wurde von vielen Studierenden (3) eine *Arbeitserleichterung* durch die Teamarbeit festgestellt, die sich insbesondere auf die strukturierte und effektive Arbeitsweise in den PLGs zurückführen lässt. Dies geht mit den Ergebnissen anderer Studien einher: So konnte Fussangel (2008, S. 149) zeigen, dass die Kooperation in Lerngemeinschaften zu einer Arbeits- sowie emotionalen Entlastung der Lehrpersonen führt. Hord (1997, S. 33f.) hat in ihrer Meta-Analyse festgestellt, dass Lehrkräfte in PLGs insgesamt eine höhere Arbeitsmoral sowie Arbeitszufriedenheit aufweisen. Diese Befunde können auch bei den Studierenden im Seminar bestätigt werden. Weiterhin konnte (4) eine *höhere Innovationsbereitschaft* bei den angehenden Lehrkräften ermittelt werden, die auf einer intensiven Auseinandersetzung mit neuen Inhalten und Methoden gründet. Diese entsteht laut Hord (1997, S. 33) in der PLG-Arbeit und wird auch bei den Studierenden deutlich. Ebenso wird (5) ein besonderes *Gemeinschafts- und Sicherheitsgefühl* von den Studierenden betont, welches sich durch die gemeinsame Arbeit entwickelt. Ein zentrales Element von PLGs liegt neben der Professionalität in der Gemeinschaft (u.a. Bosen & Rolff, 2006, S. 169). Dahingehend zeigt sich ein „Wir-Gefühl“ in den Teams als wichtige Grundlage der gemeinsamen Arbeit, welches zu einer erfolgreichen Kooperation beiträgt. Aus Sicht der Studierenden entwickelt sich das Gemeinschaftsgefühl vor allem dann, wenn gleiche Vorstellungen zum Arbeitsvorhaben sowie eine geteilte Verantwortungsübernahme für das gemeinsame Ziel vorliegen und eine gemeinsame Organisation der Arbeit erfolgt. Damit einher geht auch die wechselseitige Unterstützung im Team,

die laut der Studierenden zu einer Entlastung des Einzelnen und einer Stärkung des Gruppengefühls führt. Durch die geteilte Verantwortungsübernahme für das gemeinsame Arbeitsvorhaben und die Lerngruppe entsteht zudem ein Sicherheitsgefühl bei den Teammitgliedern, welches ohne die Zusammenarbeit nicht gegeben sei. Darüber hinaus lassen sich (6) *ko-konstruktive Lern- und Arbeitsprozesse* (nach Gräsel et al., 2006, S. 210f.) in den PLGs erkennen, die sich in einem neuen gemeinsamen Erkenntnisgewinn widerspiegeln und durch die Austausch- und Arbeitsprozesse im Team entstehen. Somit kann in den studentischen PLGs die „höchste“ Stufe der Kooperation (u.a. Gräsel et al., 2006; Little, 1990; Steinert et al., 2006) erreicht werden.

Die empirischen Befunde der Evaluation zeigen darüber hinaus, dass die Kooperation nach dem PLG-Konzept ein effektives und zielgerichtetes Arbeiten ermöglicht, welches sich durch eine planvolle und strukturierte Arbeitsweise in den Teams auszeichnet. Damit wird auch die Annahme von Kruse et al. (1994, S. 3) bestätigt, wonach Lehrkräfte in PLGs effektiver arbeiten als in anderen Kooperationszusammenhängen. Auch in den studentischen PLGs stellte sich heraus, dass vor allem feste Kooperationszeiten, die intrinsische Motivation der Teammitglieder sowie ein starkes Interesse am Arbeitsvorhaben zu einer erfolgreichen Kooperation hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung führen. Zudem fördern Werte, Normen und Regeln, die zu Beginn der Teamarbeit gemeinsam festgelegt wurden und für die Zusammenarbeit in PLGs charakteristisch sind (Bonsen & Rolff, 2006, S. 170), die Erreichung des gemeinsamen Ziels. Hinsichtlich der Arbeitsorganisation in den studentischen PLGs zeigte sich, dass regelmäßige Treffen, die Einhaltung von Absprachen und die Arbeit mit den Protokollbögen einen positiven Einfluss auf die Teamarbeit aufweisen. Die Protokolle, die während der gemeinsamen Arbeit genutzt wurden, erhielten allerdings widersprüchlichen Anklang. Für manche Studierende boten diese eine große Unterstützung, da sie die gemeinsame Arbeit strukturierten und unterstützten. Sie bildeten einen Rahmen für die Umsetzung des Arbeitsvorhabens in den PLGs sowie einen Leitfaden für die Teamtreffen. Andere Studierende waren mit den verschiedenen Protokollen, gerade zu Beginn der Kooperation, überfordert oder empfanden das Ausfüllen als sehr aufwendig und zeitintensiv. Ein flexiblerer Umgang und Einsatz der Protokolle wäre daher aus Sicht der Studierenden wünschenswert. Hier besteht zukünftig weiterer Entwicklungsbedarf.

Daneben konnten in den empirischen Analysen weitere verbesserungswürdige Aspekte herausgestellt werden. So wird vielfach kritisiert, dass die PLG-Arbeit im Seminar zu zeitaufwendig sei. Die wahrgenommene zeitliche Beanspruchung führt aus Sicht der Studierenden zu einer zusätzlichen Belastung neben anderen Lehrveranstaltungen und notwendigen Nebenjobs im Studienalltag. Dazu zählen auch die „zeitaufwendigen“ Teamtreffen. Zudem wird auch eine schwierige Terminfindung für die Treffen in den PLGs bemängelt, die aufgrund der unterschiedlichen Fächerkombinationen der Teammitglieder und der damit einhergehenden universitären, aber auch privaten Verpflichtungen nur schwer zu realisieren sei. Darüber hinaus nehmen die Studierenden auch eine höhere Arbeitsbelastung im Seminar wahr, die auf einen erhöhten Arbeitsaufwand zurückzuführen sei. Zu große Teams (fünf bis sechs Personen) erhöhten zudem den Organisationsaufwand, sodass eine Gruppengröße von drei bis vier Personen laut der Studierenden optimal wäre. Ebenso lassen sich für Teamarbeiten typische Probleme erkennen: So können bspw. die Diskussion vieler verschiedener Ideen und die Notwendigkeit einer Konsensfindung belastend wirken. Insgesamt zeigt sich jedoch eine untergeordnete Rolle der genannten negativen Effekte, da die zahlreichen positiven Effekte deutlich überwiegen.

Hinsichtlich der *Wahrnehmung der kollegialen Hospitation* im Seminar (Forschungsfrage 3) wird deutlich, dass auch diese Form der Kooperation von den Studierenden positiv bewertet wird. Besonders positiv wurde hierbei die Vorbereitung der Hospitation in den PLGs angesehen, welche die gemeinsame Festlegung der Beobachtungsschwerpunkte und -indikatoren umfasst. Aus Sicht der Hospitierenden ist vor allem die neue

Perspektive auf den Unterricht und die Lerngruppe gewinnbringend, die durch die kollegiale Hospitation entsteht. Besonders gut haben sich die Hospitierenden mit der neuen Arbeitsweise gefühlt, wenn sie zu zweit in einem Team waren, da dadurch ein Austausch untereinander hinsichtlich der Durchführung und Nachbereitung der Hospitation gewährleistet war. Die Hospitationsprotokolle wurden ähnlich wie die PLG-Protokolle bewertet und fanden unterschiedlichen Zuspruch. Von einigen Hospitierenden wurde die Doppelrolle zwischen Mitarbeit und Beobachtung in den Teams kritisiert, die sich automatisch ergab und teilweise belastend wirkte. Hinsichtlich der Beobachtungsschwerpunkte stellte sich heraus, dass diese wenig zielführend sind, wenn sie vorher nicht mit dem gesamten Team abgesprochen wurden. Insgesamt war bei den Studierenden ein großes Interesse am Vorgehen der kollegialen Hospitation erkennbar. Der Großteil der angehenden Lehrkräfte befürwortet eine Umsetzung dieser sowie auch der Zusammenarbeit in PLGs in der zukünftigen Schulpraxis und zeigt sich diesen Kooperationsformen gegenüber generell aufgeschlossen.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Die Lehrer*innenkooperationsforschung zeigt, trotz positiver Entwicklungen in den letzten zwei Jahrzehnten, weiterhin hohen Handlungsbedarf hinsichtlich der Umsetzung von kollegialer Kooperation in der deutschen Schulpraxis. Ein Ansatzpunkt zur Erhöhung und Intensivierung dieser Zusammenarbeit wird in der universitären Lehrer*innenbildung gesehen, die dazu beitragen kann, angehende Lehrkräfte bereits frühzeitig für kooperative Arbeitsweisen zu sensibilisieren und spezifische Kooperationskonzepte zu erproben. Mit der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* wurde an der WWU Münster die Entwicklung eines innovativen Lehrkonzepts ermöglicht, welches die kollegiale Kooperation im Lehrberuf fokussiert und eine Auseinandersetzung mit dem Thema fördert. Neben der inhaltlichen Bearbeitung von kollegialer Zusammenarbeit hinsichtlich a) der intraprofessionellen Kooperation, b) der interprofessionellen Teamarbeit und c) der außerschulischen Zusammenarbeit wurde durch den Einsatz des pädagogischen Doppeldeckers die Erprobung des PLG-Konzepts und der damit einhergehenden kollegialen Hospitation im Seminar ermöglicht.

Die Seminarevaluation zeigt weitestgehend positive Ergebnisse hinsichtlich der Umsetzung des Lehrkonzepts im Allgemeinen und der Teamarbeit im Speziellen, sodass die Lehrveranstaltung insgesamt als erfolgreiche Intervention angesehen werden kann. Durch die Kooperation in PLGs ist es möglich, Professionalisierungsprozesse bei den Studierenden anzubahnen und damit individuelle Weiterentwicklungsmöglichkeiten, z.B. hinsichtlich des eigenen Methodenrepertoires, aufzuzeigen. Ebenso lässt sich eine Stärkung der eigenen Reflexionsfähigkeit bei den Studierenden erkennen. Positive Effekte zeigen sich zudem in der Umsetzung von ko-konstruktiven Arbeitsprozessen, einer höheren Innovationsbereitschaft sowie einer effektiven und zielführenden Teamarbeit. Die Kooperation in PLGs fördert ein strukturiertes Vorgehen und führt bei vielen Studierenden zu einer Arbeitserleichterung sowie einem starken Sicherheits- und Gemeinschaftsgefühl im Team. Negative Effekte lassen sich vor allem in einem erhöhten Zeit- und Arbeitsaufwand für das Seminar erkennen. Auch der Einsatz der Protokollbögen wird unterschiedlich wahrgenommen: So kann die Arbeit mit den Protokollen nicht nur ent-, sondern auch belastend wirken. Zukünftig sollten die Protokolle daher offener gestaltet und diese in den PLGs freier eingesetzt werden.

Neben kleineren Verbesserungen hinsichtlich des Einsatzes der Protokolle und des geforderten Zeit- und Arbeitsaufwandes kann das Seminar jedoch in der ursprünglichen Form beibehalten werden. Möglichkeiten der Weiterentwicklung zeigen sich darüber hinaus in einer fächerübergreifenden Ausweitung des Konzepts. So wäre es möglich, mit einer oder mehreren Fachdidaktik(en) zusammenzuarbeiten. Im bildungswissenschaftli-

chen Teil der Lehrveranstaltung würde dann das Thema kooperative Unterrichtsentwicklung zunächst theoretisch betrachtet und die Zusammenarbeit in PLGs inhaltlich erarbeitet werden. Anschließend erfolgt die Umsetzung der Teamarbeit mit fachdidaktischen Inhalten. Statt einer Seminarsitzung zu kooperationspezifischen Themen, wie es im ursprünglichen Lehrkonzept der Fall ist, würden dann fachdidaktische Inhalte im Sinne einer Unterrichtssequenz für die Schule aufbereitet. Dabei wäre darauf zu achten, dass die PLGs in dem jeweiligen Unterrichtsfach eine Überschneidung aufweisen. In einem weiteren Schritt könnte diese Unterrichtsstunde in der Schulpraxis, bspw. im Rahmen des Praxissemesters, durchgeführt und anschließend reflektiert werden. Damit wäre eine fächerübergreifende und praxisnahe Umsetzung garantiert, die jedoch auch einen großen Organisationsaufwand bedeutet.

Darüber hinaus ist eine Ausweitung des Seminarkonzepts hinsichtlich der multiprofessionellen Kooperation zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehramtsstudierenden möglich. Dies gilt auch für die Schulpraxis, solange der Fokus auf der Unterrichtsentwicklung liegt.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die kollegiale Zusammenarbeit von Lehrkräften weiterhin einen zentralen Stellenwert in der Unterrichts- und Schulentwicklung(-forschung) einnimmt. In der universitären Lehrer*innenbildung besteht die Möglichkeit, eine frühzeitige Sensibilisierung der angehenden Lehrkräfte hinsichtlich zukünftiger Kooperationen in der Schulpraxis mit entsprechenden Lehrkonzepten zu fördern und Studierende an spezifische Kooperationskonzepte, wie die Zusammenarbeit in PLGs, in einem geschützten Rahmen heranzuführen und diese damit auf zukünftige Kooperationen in der Schulpraxis vorzubereiten. Anknüpfend an die empirischen Befunde der vorliegenden Evaluation sind weiterführende Untersuchungen hinsichtlich der Beteiligung der Studierenden an unterrichtsbezogenen Kooperationen bis in das Referendariat und darüber hinaus in die dritte Phase der Lehrer*innenbildung wünschenswert, um die langfristige Wirksamkeit des Lehrkonzepts zu prüfen.

Literatur und Internetquellen

- Ahlgrimm, F. (2010). „Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert“. *Untersuchungen zur Kooperation in Schulen*. Dissertation. Universität Erfurt.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Klinkhardt.
- Bauer, P. (2013). Multiprofessionelle Kooperation und institutionelle Vernetzung in der (Ganztags-)Schule. In T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsbefunde und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (S. 161–176). Beltz.
- Böhm-Kasper, O., Schuchart, C. & Weishaupt, H. (2009). *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. WBG.
- Boller, S., Fabel-Lamla, M., Feindt, A., Kretschmer, W., Schnebel, S. & Wischer, B. (Hrsg.). (2018). *Kooperation* (Friedrich Jahresheft, Bd. 36). Friedrich.
- Bondorf, N. (2012). Jahrgangsstufenteams als Schicksalsgemeinschaften. Ein Fallbeispiel zu Potenzialen und Grenzen verordneter Kooperation. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 105–117). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_7
- Bonsen, M. (2011). Kooperative Unterrichtsentwicklung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Qualität mit System – Praxisanleitung zum unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement (UQM)* (S. 97–116). Carl Link.
- Bonsen, M. & Feldmann, J. (2018). Professionelle Lerngemeinschaften in der universitären Lehrerbildung. *Seminar*, 24 (2), 24–38.

- Holtappels, H.G. & Müller, S. (2004). Inhalte von Schulprogrammen – Ergebnisse einer Inhaltsanalyse Hamburger Schulprogrammtexte. In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung* (S. 79–102). Juventa.
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre: Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (3), 400–421. <https://doi.org/10.4119/hlz-2472>
- Hopmann, B. & Lütje-Klose, B. (2018). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen – Desiderat universitärer Ausbildung?! In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung) (S. 209–216). Klinkhardt.
- Hord, M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hübner, C., Cloppenburg, M. & Bensen, M. (2010). Professionelle Lerngemeinschaften – Lehrer entwickeln ihren Unterricht in Teams. In M. Bensen, W. Homeier, L. Ubben & K. Tschekan (Hrsg.), *Unterrichtsqualität sichern* (Loseblattsammlung, D 2.4). Raabe.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Knödler, E. (2019). *Evaluation an Hochschulen. Entwicklung und Validierung eines verhaltensbasierten Messinventars zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25553-4>
- Kruse, S., Louis, K.S. & Bryk, A. (1994). Building Professional Community in Schools. *Issues in Restructuring Schools*, 6, 3–6.
- Ksienzyk, B. & Schaarschmidt, U. (2004). Beanspruchung und schulische Arbeitsbedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (S. 72–87). Beltz.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>
- Kuper, H. & Kapelle, N. (2012). Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 41–51). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_3
- LABG (Lehrerausbildungsgesetz). (2018). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen in NRW. Aktualisierte Fassung*. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/-LAusbildung/LABG-/LABGNeu.pdf> (25.01.2022).
- Little, J.W. (1990). The Persistence of Privacy. Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers' College Record*, 91 (4), 509–536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- Lubitz, I. (2007). *Soziale Kompetenzen im Lehrerberuf. Konzeption und Evaluation eines Kurztrainings in der Lehrerausbildung*. Dr. Kovač.
- Maag Merki, K., Kunz, A., Werner, S. & Luder, R. (2010). *Schlussbericht „Professionelle Zusammenarbeit in Schulen“*. Universität Zürich & Pädagogische Hochschule Zürich.
- Massenkeil, J. & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, 7 (13), 1–28.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Mitas, O. (2017). *Strukturen der Unterrichtsentwicklung. Vergleichende Fallstudien zur Entwicklung von Lehrerkooperation in Grundschulen*. Dissertation. Westfälische

- Wilhelms-Universität Münster. https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/2977bca5-414f-416d-af3c-2d8c92a9775d/diss_mitas.pdf
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., Hillert, A. & Kiel, E. (2019). Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? *Journal for Educational Research*, 11 (2), 147–168.
- Murphy, C. (2001). *Whole Faculty Students Group – Guiding Principles*. <http://www.murphyswfg.org/principles.htm> (25.01.2022).
- PIKAS. (2020). *Material zum Thema Allgemeine Schulentwicklung*. <https://pikas.dzlm.de/material-allgemeine-schulentwicklung>
- Pröbstel, C.H. (2008). *Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Logos.
- Richter, D. & Pant, H.A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Deutsche Telekom Stiftung. <https://www.telekom-stiftung.de/mediathek/publikationen>
- Rolff, H.-G. (2015). Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 564–575). Beltz.
- Rothland, M. (2012). Lehrerbildung und Lehrerkooperation. Programmatik, Ausbildungsrealität und Befunde zu den Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die kollegiale Zusammenarbeit im Beruf. In E. Baum, T.S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 191–204). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_13
- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 231–250). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_13
- Seitz, S. (2006). Lehrer und ihre Kooperationsbereitschaft und -kompetenz auf dem Prüfstand. *Lehren und Lernen*, 32 (8), 65–75.
- Soltau, A. (2011). *Isolation aus Unsicherheit? Berufliche Unsicherheit von Lehrkräften und deren Zusammenhang zur Lehrerkooperation*. Dissertation. Universität Bremen.
- Steffens, U. & Haenisch, H. (2019). Das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Umsetzung in der Schule. In U. Steffens & H. Haenisch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität*. (Grundlagen der Qualität von Schule, Bd. 4) (S. 315–337). Waxmann.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185–204.
- Steinkühler, J. (2021a). *Kooperation in der universitären Lehrerbildung. Der Einfluss von Lehrveranstaltungen auf die Einstellungen der Studierenden zur kollegialen Zusammenarbeit im Lehrberuf* (Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe IV, Bd. 22). readbox unipress.
- Steinkühler, J. (2021b). *Digitaler Anhang zur Dissertation Kooperation in der universitären Lehrerbildung*. https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/eld6bf9e-167e-4fc7-b99c-92db1d86bc2b/diss_steinkuehler_02_anhang.pdf
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 163–166.
- Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (1), 80–92. [https://www.waxmann.com/waxmann-zeitschriften/waxmann-zeitschriftendetails/?tx_p2waxmann_pi2\[zeitschrift\]=ZEI1002&tx_p2waxmann_pi2\[action\]=show](https://www.waxmann.com/waxmann-zeitschriften/waxmann-zeitschriftendetails/?tx_p2waxmann_pi2[zeitschrift]=ZEI1002&tx_p2waxmann_pi2[action]=show)
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher Collaboration: A Systematic Review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

- Vogl, S. (2019). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 695–700). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_46
- Weber-Förster, A. (2016). Lerntagebücher. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 173–176). Schneider Verlag Hohengehren.
- Wullschleger, A., Maag Merki, K., Rechsteiner, B. & Rickenbacker, A. (2019). Kooperation von Lehrpersonen im Hinblick auf Schulentwicklung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven am Beispiel von sozialen Netzwerkanalysen. In U. Stefens & H. Haenisch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität* (Grundlagen der Qualität von Schule, Bd. 4) (S. 259–286). Waxmann.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Steinkühler, J. (2022). Die Anregung von unterrichtsbezogener Zusammenarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung. Ein Seminarkonzept zur kollegialen Kooperation im Lehrberuf. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5 (1), 108–125. <https://doi.org/10.11576/hlz-4856>

Eingereicht: 30.10.2022 / Angenommen: 09.05.2022 / Online verfügbar: 15.06.2022

ISSN: 2625–0675



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: The Encouragement of Lesson-Related Collaboration in University Teacher Training. A Training Program for Collegial Teacher Cooperation

Abstract: In many German schools, lesson-related teacher collaboration is still rarely implemented, despite the relevance that has been repeatedly emphasized in empirical research. At the same time, there is an increasing demand to address collegial working methods in teacher education programs. Prospective teachers should be sensitized to the topic and learn cooperative working methods. In the context of the nationwide research project *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, a new teaching concept for collegial cooperation in teaching profession was developed at the University of Münster. This training program includes both a theoretical-conceptual discussion of the topic and encouraging student collaboration in professional learning communities (= principle of the “pedagogical double-decker”). The aim of the teaching concept is to generate awareness among prospective teachers for cooperative working methods in schools and to enable the training of specific cooperation concepts. In the evaluation of the learning course, a mixed-methods-design is used, which includes a) a standardized questionnaire, b) focus group discussions, and c) student reflection reports. The quantitative data analyses focus on descriptive evaluation; for the interpretation of the qualitative data, Mayring’s qualitative content analysis is used. The analyses make clear that the teaching concept is generally well received by the students and is seen as profitable for future school practice. Moreover, the use of the pedagogical double-decker showed the desired effect on the students. Overall, the main aims of the course could be achieved, so the teaching concept can be seen as a successful intervention in university teacher training.

Keywords: teacher collaboration; professional learning communities; collegial classroom hospitation; professionalization; teacher education