

**Dietlinde H. Vanier**

## **Kooperation als Basis des Unterrichts für heterogene Lerngruppen - Von der Absichtserklärung zur professionellen Lerngemeinschaft**

Kaum etwas bringt Schulen derart voran wie das Aufbauen von Kooperations- und Unterstützungskulturen. Doch zugleich gibt es auch kaum etwas, das so wenig professionell und pragmatisch angegangen wird bzw. häufig noch nicht einmal dies. In einschlägigen Studien spiegelt sich Letzteres erkennbar:

„Die verschiedenen Vertreter der Lehrerforschung kommen in Analyse der empirischen Studien zur Lehrerkooperation immer wieder zu der gleichen Feststellung: Seit Jahren und bis heute besteht eine eklatante Diskrepanz zwischen einem hohen, normativ-fordernden Anspruch an Lehrerkooperation einerseits und an einer diesbezüglich, bis auf Ausnahmen, unbefriedigenden Realität andererseits.“ (Schütt 2012, 20; vgl. auch Fußangel & Gräsel 2010).

Da der Lehrkräftekooperation in verschiedenen Studien teils indirekte (vgl. Fussangel & Gräsel 2011), teils direkte Effekte auf die Unterrichtsqualität (vgl. Hord 1997; Nerdinger et al. 2019) attestiert werden, lässt sich festhalten, dass effektive Schulen hinsichtlich des Erreichens von Zielen und bezogen auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler über eine ausgeprägtere Kooperation der Lehrkräfte verfügen als weniger effektive (vgl. Bondorf 2013). Unabhängig davon, dass Forschungsergebnisse selten so eindeutig sind, wie sie viele Lehrkräfte gern hätten, spiegelt sich die Kraft der Kooperation gleichwohl in unseren Alltagserfahrungen. Insbesondere bei der Planung und Gestaltung von Unterricht für heterogene Lerngruppen, wie sie für den inklusiven Unterricht erforderlich sind, ist die Kooperation der Lehrkräfte unabdingbar.

Auf die Frage, wie es zu der skizzierten Situation kommt, gibt es ein Spektrum an Antworten. Die Bildungsforscher Ewald Terhart und Eckhard Klieme fassen es pointiert so zusammen:

„Die organisatorischen Bedingungen begünstigen ein gezieltes Nebeneinanderherarbeiten [...] bestätigen den Lehrerindividualismus [und führen zu] einem formalen Prinzip von Kollegialität [sowie zu einem] unausgesprochenen Tauschangebot: Lässt du mich in Ruhe, lass ich dich in Ruhe. Dieses Angebot auszuschlagen gilt als unkollegial, wird negativ sanktioniert und kann zu Ausschließungsprozessen führen“ (Terhart & Klieme 2006, 164 f.).

Neuere Forschungsarbeiten akzentuieren u. a. folgende Aspekte (vgl. Schütt 2012; Aldorf 2016):

1. Fragmentierung von Aufgabenbereichen in Schule und Unterricht;
2. eine Berufskultur, in der Unterricht als Privatangelegenheit gilt;
3. fehlende Konzepte für eine kollegiale Kooperation;
4. kaum Evaluations- und Feedbacksysteme.

Insbesondere der dritte Punkt – die fehlenden Konzepte für kollegiale Kooperation und nebenbei bemerkt auch für ko-konstruktives und effektives Peerlernen im Unterricht – erweist sich immer wieder als Falle, zumal diesbezügliche Forschungsempfehlungen eindeutig ausfallen: Kooperationsstrukturen müssen etabliert werden und Kooperationszeit muss als

fixer Bestandteil der Arbeitszeit in den Schulalltag integriert sein (vgl. Richter & Pant 2016, 36 f.; Bonsen & Rolff 2006). Als ein mögliches Instrument der Strukturierung kollegialer Kooperation bei der Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht kann die im vorliegenden Band vorgestellte Differenzierungsmatrix gelten. Die Arbeit mit der Differenzierungsmatrix zeigt, dass Kooperation weder Selbstzweck noch Selbstläufer ist, sondern vielmehr konkreten Zielen dient und daher verbindliche und transparente Strukturen benötigt.

Offensichtlich aber sind solche Instrumente, die Unterrichtsplanung ebenso wie die hierzu erforderlichen Kooperationen strukturieren, in der pädagogischen Praxis noch nicht selbstverständlich. So belegen die Kooperationsstudien von Dirk Richter und Hans Anand Pant anschaulich die oben beschriebene Diskrepanz: Danach halten es 97 % der von ihnen befragten 1015 Lehrkräfte (Sek. I allgemeinbildender Schulen) für wichtig, mit anderen Lehrkräften zusammenzuarbeiten, und 87 % betrachten den mit der Zusammenarbeit verbundenen Aufwand als unproblematisch; allerdings tauschen dann nur 62 % überhaupt gelegentlich Lehr- und Unterrichtsmaterial aus und kooperieren nur 33 % zur Gewährleistung gemeinsamer Bewertungsstandards (vgl. Richter & Pant 2016, 13, 15). Diese Befunde sind in professioneller Perspektive irritierend, auch wenn die Ergebnisse für Grundschullehrkräfte und bezogen auf inklusiven Unterricht günstiger ausfallen (Hellmich u. a. 2017).

## **1. Kooperationskonzepte**

Zwar haben Gruppenarbeiten in Unterricht und Erziehung auch in Deutschland eine ausgeprägte Tradition, aber diese beziehen sich vorrangig auf die Schüler\*innenseite. Teamkonzepte für die Seite der Lehrkräfte wurden hier vor allem im Kontext sich etablierender Gesamtschulen in den 1970er Jahren entwickelt. Eines davon – das Lehrkräftekooperation und Schüler\*innenkooperation gleichermaßen umfasst – ist das Team-Kleingruppen-Modell. Etwa zeitgleich entstanden im US-kanadischen Raum Konzepte kooperativen Lernens sowohl im Klassenraum als auch im Kollegium als einer professionellen Lerngemeinschaft – aus Wurzeln, die bis hin zu Lewin und Koffka in den 1930er Jahren reichen. Die Fokussierung auf Lernende und Lehrende fand auch im deutschsprachigen Raum seit Ende der 1990er Jahre zunehmend das Interesse von Lehrkräften und Eltern, gesellschaftlichen Gruppen, Bildungspolitikern und Erziehungswissenschaftler\*innen. Jüngere, den digitalen Möglichkeiten unserer Zeit entsprechende Konzeptentwicklungen stellen virtuelle Lerngemeinschaften dar – ebenso wie die den vorliegenden Band prägende kooperative Unterrichtsplanung auf Grundlage der Differenzierungsmatrix. Gemeinsam ist den sehr unterschiedlich akzentuierten Konzepten das Anliegen, durch strukturierte Kooperation von Lehr- und weiteren Fachkräften allen Schüler\*innen nachhaltiges Lernen zu ermöglichen. Zugleich bedeutet kollegiale Kooperation auch eine emotionale Entlastung (vgl. Johnson & Johnson 2003), höhere Arbeitszufriedenheit (vgl. Halbheer & Kunz 2009) und Selbstwirksamkeit (vgl. Miskel u. a. 1983) sowie eine positivere Wahrnehmung von Kollegium und Schulleitung (vgl. Louis u. a. 1996).

### ***Kooperatives Lernen (KL)***

In Anlehnung an Slavin (1983) lässt sich kooperatives Arbeiten und Lernen als strukturiertes Tun in kleinen Gruppen oder Teams (mit zumeist zwei bis fünf Mitgliedern) beschreiben, wobei die Beteiligten sich gegenseitig aktiv unterstützen und miteinander kommunizieren. Kooperatives Arbeiten bedeutet außerdem ko-konstruktives Arbeiten in gegenseitiger, jedoch positiver Abhängigkeit voneinander und spricht Lehrkräfte und Lernende gleichermaßen an; selbstverständlich mit unterschiedlichen Fokussierungen und Strukturen. Dies geschieht in (informellen, kurzfristigen, formellen, immer wieder erneut zusammenkommenden oder langfristig etablierten heterogenen) Gruppen und mit Hilfe eines dafür eigens entwickelten Methodenrepertoires (vgl. Green & Green 2005).

### ***Professionelle Lerngemeinschaften (PLG)***

Bonsen & Rolff (2006) bestimmen professionelle Lerngemeinschaften auf der Basis folgender Merkmale von Gemeinsamkeit:

- Gemeinsame Planung, parallele Durchführung und gemeinsame Auswertung von Unterricht (fünf bis acht Personen);
- gegenseitige Hospitation mit Fokus auf den Lernprozessen der Schüler\*innen;
- gemeinsame Betrachtung und Bewertung von Schülerarbeitsproben;
- gemeinsames Entwickeln neuer Ansätze.

### ***Virtuelle Lerngemeinschaften (VLG)***

Virtuelle Lerngemeinschaften nach Sieland & Rahm (2010) zeichnen sich durch die folgenden Merkmale aus:

- Zusammenführen von Reflexionsergebnissen aus realen und virtuellen Lerngemeinschaften;
- ausschließlich virtuelle Lerngemeinschaften ([www.lehrerforum.de](http://www.lehrerforum.de));
- alternative Ko-Konstruktionen zu vorhandenen Handlungs- und Wahrnehmungsschemata;
- sprachlich dokumentierte Diskurse;
- bei Bedarf Verfügbarkeit von Experten zur Problemlösung;
- Erkenntnis- und Stützfunktion sowie Transferüberprüfung.

### ***Team-Kleingruppen-Modell (TKM)***

Das an der Gemeinschaftsschule Köln-Holweide entwickelte Team-Kleingruppen-Modell (nach Ratzki 1977; Schulz-Wensky 1994) umfasst die folgenden Besonderheiten:

- Gemeinsame Unterrichtsverantwortung von Lehrkräften in Jahrgangsteams, jeweils drei Klassen eines Jahrgangs in der Sek. I werden von derselben Lehrendengruppe (6 bis 8 Lehrer\*innen) unterrichtet; in der Sek. II besteht ein Lehrteam pro Jahrgang.
- Das Lernen der Schüler\*innen erfolgt in kooperativen Kleingruppen (5 bis 6 Schüler\*innen pro Tisch); wöchentliche Klassenratsstunden sind Modelbestandteil.

## ***Gemeinsame Unterrichtsplanung mit Differenzierungsmatrizen (GUD)***

Das Instrument der Differenzierungsmatrix wurde von 2009 bis 2015 in einem Thüringer Schulversuch zum Gemeinsamen Unterricht entwickelt (vgl. Sasse & Schulzeck 2013; 2017). Professionelle Kooperationen werden auf der Basis dieses Planungs- und Reflexionsinstruments wie folgt umgesetzt:

- Teams von drei bis vier Lehrkräften entwickeln jeweils *ein* gemeinsames Angebot für die gesamte Heterogenität der Lerngruppe, indem mit der Differenzierungsmatrix für einen festgelegten Zeitraum *ein* gemeinsamer Lerngegenstand für die in der gesamten Lerngruppe vorhandenen Lernausgangslagen, Interessen und Unterstützungsbedarfe ausdifferenziert wird.
- Teamstrukturen werden aufgebaut, es gibt gemeinsame Präsenzzeiten der Teams am Nachmittag.
- Der Fokus liegt auf der gemeinsamen Planung und Verantwortung von Unterricht.

## **2. Kooperation und Inklusion**

Kooperation gilt als zentrale Gelingensbedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Werning 2010). Eine inklusive Schule, auf die Deutschland seit 2009 (wenn auch vielenorts im Schneckentempo) hinarbeitet, ist ohne ausgeprägte und alltagstaugliche Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften, mit Eltern sowie unter den Schüler\*innen in keiner Weise realisierbar. Die Kooperationsbereitschaft ist bislang bei Grundschullehrkräften deutlich ausgeprägter als im Sekundarbereich, aber auch hier steht der unterrichtliche Nutzen im Fokus. Bei der gemeinsamen Arbeit geht es genau darum: Lehrerinnen an Grund- und weiterführenden Schulen entwickeln neben ihrer unterrichtsbezogenen Qualität zugleich die schulische Kooperationskultur. Studien deuten darauf hin, dass das Ausmaß an Lehrerkooperation entscheidenden Einfluss besitzt auf das Erreichen einer entwickelten Lernkultur mit einer hohen Variabilität an Lernformen (vgl. Fussangel 2008). Das hängt u. a. damit zusammen, dass Lehrkräftekooperation zur „Erweiterung der Unterrichtskompetenz einer Lehrkraft um ausgewählte Expertiseanteile ihrer Kolleginnen und Kollegen“ führt (Kullmann 2009, 31).

Gleichwohl beansprucht Kooperation zunächst einen Zeit- und Vertrauensvorschuss – und belohnt die Beteiligten erst nachfolgend mit guten Ergebnissen und Zufriedenheit. Bezüglich der Differenzierungsmatrizen fällt die Kosten-Nutzen-Analyse von Lehrkräften mehr oder weniger unmittelbar positiv aus, da ihre Kooperation sich umgehend und wiederholt im eigenen Unterricht nutzen lässt und diesen somit komfortabel, professionell und auf einem guten Differenzierungsniveau sowie in einer den multiplen Lernansprüchen der Kinder entgegenkommenden Art und Weise gestaltbar macht.

Statt weiterhin zu versuchen, Komplexität durch Selektion zu reduzieren, nehmen Lehrer\*innen diese, beispielsweise durch die gemeinsame Arbeit mit Differenzierungsmatrizen, auf eine pragmatische Art und Weise an (vgl. Sasse 2014). Lernstand, Lernvermögen und -verhalten von Schüler\*innen werden so durch die Lehrkräfte präziser wahrgenommen. Solche differenzierten Wahrnehmungen sind nicht nur die Basis fundierter Kompetenz- und Leistungseinschätzungen, sondern auch Grundlage der

reflektierten Nutzung einer angemessenen Bandbreite von Feststellungsverfahren. Für inklusiven Unterricht ist beides erforderlich. Der Komplexität inklusiver Lehr-Lern-Situationen kann so mit unterschiedlicher Fachlichkeit entsprochen werden. Hierbei kommunizieren Lehr- und Unterstützungskräfte je eigene Erfahrungen und Expertise. Auf diese Weise reflektieren sie gemeinsam anstehende Lern- und Entwicklungsprozesse und entwickeln die Grundlagen für einen aktivierenden und zugleich entspannten Unterricht mit individuellen und kooperativen Lernphasen. Hier spiegelt sich auf der Erwachsenenenebene das, was inklusive Schule für Schüler\*innen bedeutet.

In didaktischer Sicht sind Differenzierungsmatrizen ein großer Schritt auf dem Weg zu einem adaptiven und damit im Sinne der Unterrichtsforschung qualitätsvollen Unterricht (vgl. Helmke 2004). Beim Austausch über die den jeweiligen Lernniveaus angemessenen Komplexitätsgrade und Aneignungsmöglichkeiten entwickeln Lehrkräfte eine inhalts- und methodenbezogene Kreativität und Kompetenz, die für eine einzelne Lehrkraft nur schwer zu erreichen ist. Kooperation wird dabei für den und im Unterrichtsalltag als sehr effektive Unterstützung erfahren – und im eigenen Interesse zeitlich verankert. So können feste Kooperationszeiten teambezogen verbindlich vereinbart oder als Planungszeit für das gesamte Kollegium ausgewiesen werden.

Sofern Kooperation im Kollegium organisatorisch nicht abgesichert ist, indem beispielsweise einmal wöchentlich eine Teamzeit eingeplant ist und diese auch genutzt wird bzw. eingefordert werden kann, dann bilden meist einzelne Lehrkräfte so genannte Kondensationskerne, um kooperative Entwicklungen im Kollegium zunächst entstehen zu lassen und/oder voranzutreiben, zum Beispiel:

- durch die Entscheidung einiger Lehrkräfte, anlassbezogen zu kooperieren;
- durch die (äußere) Notwendigkeit etwas zu verändern, z. B. wenn Kollegen den Unterrichtsalltag als belastend erleben oder wenn Leistungen der Schüler\*innen unzureichend ausfallen;
- durch erfolgreiche Vorbilder (die gemeinsam das erreicht haben, wovon viele Kolleg\*innen träumen), durch Hospitationen oder Fortbildungen an anderen Schulen, durch Impulse und Konzepte, die Aufmerksamkeit erregen usw.

Kooperation verlangt eine strukturierte Kommunikation aller Beteiligten, Vertrauen in ein sich veränderndes Kollegium und in die Schulleitung. Sie benötigt daher einen flexiblen und zugleich verbindlichen Rahmen, sie muss daher im Kollegiumsplan wie im Stundenplan verankert werden. Dabei muss den Beteiligten klar sein, dass es keine einheitliche, gleichsinnige und gleichschrittige Entwicklung gibt, sondern eine vielgestaltige.

### **3. Das Lernen der Kinder gemeinsam gestalten**

Kooperation gelingt vor allem durch unmittelbar einleuchtende und auch entlastende Organisationsformen wie beispielsweise durch die gemeinsame Arbeit mit Differenzierungsmatrizen – oder nach dem US-kanadischen und in Deutschland ebenfalls weit verbreiteten Konzept des kooperativen Lernens (vgl. Green & Green 2005). Für das Lernen der Schüler\*innen bedeutet dies beispielsweise:

1. Variation verschiedener Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Arbeit im Plenum bzw. Klassenverband).
2. Gruppenzusammenstellung je nach kognitiver und sozialer Zielsetzung durch Zufallsauswahl, Homogenitäts- oder Heterogenitätsprinzip, Lehrerzuordnung, Themenfokus, Freundesgruppen usw.
3. Unterschiedliche Gruppenaufgaben und Rollenübernahme (Menge des gemeinsam zu Bearbeitenden, verschiedene Teilaufgaben, Seiten im Buch, Medien, Rollen- wie Materialverwalter, Zeitwächter, Ideensammler usw.).
4. Differenzierung nach Anspruchsniveau der Aufgaben (erkennbare Schwierigkeitsgrade) und nach den verwendeten Medien bzw. Materialien mit unterschiedlichen Komplexitätsgraden.
5. Gruppendifferenzierung nach verfügbarer Lernzeit (bezogen auf die erwartete Leistungsfähigkeit).
6. Differenzierung nach erforderlicher Unterstützung durch Lehrer\*innen und nach möglicher Selbststeuerung.
7. Erstellen individueller Lernpläne, Einbeziehen von Lernpartnern, Berücksichtigung von gegenseitigem Lernen und Lehren.
8. Entwickeln einer Feedbackkultur (Schüler\*innen geben Feedback untereinander; Lehrende an Lernende und Lernende an Lehrende).
9. Einsatz von Lernplänen und Lernvereinbarungen als Bewertungsgrundlage für Einzel- und Gruppenleistungen.
10. Variation von Bewertungsformen (individuell und kooperativ), um allen Lernenden bei bestehenden und bleibenden Leistungsunterschieden gleichwohl Lernerfolge zu ermöglichen.

Das Lernen in heterogenen Kleingruppen (Peergroups) hat nicht nur eine reformpädagogische Tradition, sondern verfügt auch im Spiegel zeitgenössischer Unterrichtsforschung über ein hohes Potenzial hinsichtlich eines adaptiven, differenzierenden und emotional-sozial unterstützenden Unterrichts (vgl. Slavin 1983; Johnson & Johnson 2002). Unter Peers ist die Zone der nächsten Entwicklung oft präziser zu erkennen und anzusprechen als in Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Interaktionen. Dies gilt allerdings nur, wenn Lernende in ihrem Vermögen zur Selbststeuerung nicht überfordert werden. Andererseits müssen Lehrkräfte aber auch ihre Hilfsangebote angepasst an die zunehmenden Fähigkeiten der Schüler\*innen zurücknehmen.

Beim kooperativen Lernen sind die Gruppen ganz überwiegend heterogen. Die Kinder (auch die Erwachsenen) haben mit hoher Wahrscheinlichkeit unterschiedliche Kompetenzniveaus und können daher erfolgreich miteinander arbeiten und voneinander lernen. Als wesentliches Element ko-konstruktiven Arbeitens und Lernens gilt die so genannte positive Abhängigkeit der Beteiligten voneinander. Selbstkompetenz, Sach- und Sozialkompetenz werden gleichrangig entwickelt.

Die positive Abhängigkeit der Gruppenmitglieder voneinander bzw. die ko-konstruktiven Lern- oder Spielaktivitäten werden von den Lehr- und Fachkräften eingeleitet, den Kindern erläutert und durch die Struktur der vorbereiteten Arbeitsaufgaben, Lernspiele, Experimente

usw., durch Rollenzuteilungen, Spielregeln, Lehrerfeedbacks, gemeinsame Beurteilung des Entstandenen u. a. m. vermittelt. Im Einzelnen meint dieser auf Lewin zurückführende Ansatz der Positiven Interdependenz (Lewin 1935) Folgendes:

- Individuelle Verantwortlichkeit (jede/r übernimmt Verantwortung für das Geschehen – zwei bis fünf Gruppenmitglieder – und für das Ergebnis, das gemeinsame Zielerreichen).
- Gegenseitige Unterstützung (explizit und implizit, weitgehender Verzicht auf konkurrierendes Verhalten innerhalb der Gruppe).
- Entwicklung und Einsatz sozialer Kompetenzen (u. a. Vermeiden von herabsetzenden Bemerkungen, gemeinsame Regeln für gelingende Kommunikation, Blickkontakt beim Sprechen, aufnehmendes Zuhören, ausdrückliche gegenseitige Wertschätzung usw.).
- Reflexion des Gruppengeschehens (regelmäßig, kurz, strukturiert und bezogen auf kognitive und soziale Prozesse).

#### **4. Methoden systematischer Kooperation**

Folgende Lern- und Lehrtechniken gehören zu den anerkannten und bekannteren Methoden der systematischen Kooperation:

Methoden kooperativen Lernens nach Green & Green (2005) ermöglichen ein angeleitetes, strukturiertes Lernen in Kleingruppen. Die Leitidee des Konzepts ist, kognitiv aktivierende und soziale Kompetenz fördernde Lerngelegenheiten anzubieten und durch eine Fülle kleiner, durchdachter Maßnahmen zu realisieren, wie etwa durch das Achten auf eine nicht abwertende oder ausgrenzende Sprache, auf gegenseitige positive Abhängigkeit beim Lernen, auf häufige diagnostische Feedbacks sowie auf Könnens- und Akzeptanzerfahrungen der Lernenden. Das Konzept kooperativen Lernens und Lehrens beruht auf Heterogenität und nutzt diese für nachhaltige Lernprozesse. Zu den Gelingensbedingungen gehören entsprechende Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte, eine kooperative Haltung und eine didaktische Verortung.

- *Think–Pair–Share* bzw. *Ich–Du–Wir*, ist eine der bekanntesten Methoden und markiert zugleich eine Art Grundmuster kooperativer Lernprozesse. Ein Schüler bzw. eine Schülerin überlegt auf eine Frage oder Aufforderung der Lehrkraft hin kurze Zeit (zwei bis fünf Minuten) allein, tauscht dann auf ein Signal hin die Gedanken mit einem/einer Partner\*in aus (zwei bis zehn Minuten), beide suchen ein zweites Duo, alle vier tauschen dann ihre Überlegungen bzw. ihr Wissen aus (fünf bis fünfzehn Minuten) und bearbeiten die gestellte Aufgabe gemeinsam und strukturiert weiter. *Ich–Du–Wir* lässt sich mit diversen Themen füllen und verträgt ein Höchstmaß an Heterogenität. Man kann die Methode zur Strukturierung offener Denkprozesse ebenso nutzen wie zur Arbeit mit präzise vorbereiteten Inhalten, zur Einschätzung von Wissensständen oder zur Vertiefung und Anreicherung eines Unterrichtsgegenstandes. Wenn es zahlenmäßig nicht passt, wird entweder eine Dreiergruppe zugelassen oder es werden „Forscher“ mit konkreten Beobachtungsaufträgen ernannt. Zu berücksichtigen sind dabei organisatorische wie didaktische Aspekte, z. B.: Haben sich alle an die von der Lehrkraft durch z. B. eine Klangschale markierten Zeiten gehalten? Haben sich die Lernenden gegenseitig zugehört und ausreden lassen?

- *One Stray – Three Stay*: Ein Gruppenmitglied verlässt die Ursprungsgruppe, die in der Regel auf einem Flipchartpapier, an einem Lernplakat, am Laptop o. ä. zu einem von der Lehrkraft vorbereiteten Thema gearbeitet hat, um Informationen aus anderen Gruppen für die anderen einzuholen. Die drei anderen arbeiten inzwischen weiter und fügen später ein, was ggf. noch durch das zurückgekehrte Gruppenmitglied (Kundschaft\*in) ergänzt werden kann. Es geht also um das Erweitern, Ergänzen und Überprüfen von Sichtweisen auf ein Thema und das Wissen über ein Thema. Lehrkräfte sollten bei der Erläuterung der Methode darauf hinweisen, dass es ausdrücklich erwünscht ist, den anderen beim Arbeiten ‚über die Schulter‘ zu schauen und ‚neue Gedanken‘ aufzunehmen. Zudem sollte verabredet werden, dass die zuvor ausgewählten ‚Kundschafter\*innen‘ auf ein Klangsignal hin im Uhrzeigersinn jeweils eine Tischgruppe weiterziehen. Die neue Gruppe muss diesen Kundschafter\*innen jeweils kurz erläutern, was sie bisher überlegt und getan hat und erst dann darf die jeweilige Gruppe mit der weiteren Bearbeitung des Themas fortfahren. Da drei bis fünf ‚Stationen‘ üblich sind, ergibt sich ein deutlicher Übungseffekt und nachfolgende Präsentationen können so sehr gut vorbereitet werden. Die Kinder bzw. Jugendlichen können sich gegenseitig ihre Strategien und Techniken, Erkenntnisse und Fragen erläutern und in Lerndialoge eintreten. Nachdem alle Kundschafter\*innen auf Anweisung der Lehrkraft wieder in ihre Ursprungsgruppen zurückgekehrt sind, berichten sie dort, was sie ‚unterwegs‘ erfahren und dazugelernt haben. Gemeinsam wird dann in der Ursprungsgruppe geschaut, ob und was in die bisher entstandene Gruppenarbeit eingefügt werden kann oder muss. Erst nachdem dies geschehen ist, werden die Gruppenarbeiten im Plenum vorgestellt.
- *Jigsaw bzw. Gruppenpuzzle (Expertenpuzzle)* zählt zu den Methoden, mit deren Hilfe die auf Kurt Lewin zurückgehende gegenseitige positive Abhängigkeit von den Lernenden erreicht werden kann und Lerndialoge wirksam unterstützt werden können. Entwickelt wurde diese Methode in den 1970er Jahren von Elliot Aronson. Dabei geht es um wechselseitiges Lernen und Lehren. Die Klasse wird zunächst in möglichst gleich große Gruppen eingeteilt, den Stammgruppen. Jede dieser Gruppen bekommt jeweils aufeinander abgestimmte Aufgabenaspekte und -pakete, die jeweils nur einen Teil der von der Lehrkraft vorbereiteten Gesamtaufgabe entsprechen. Die Schüler\*innen erarbeiten sich in ihrer Stammgruppe zunächst eigenverantwortlich einen basalen Wissensstand. Nach einer von der Lehrkraft vorgegebenen Zeit wechseln die Schüler\*innen in ihre zuvor gekennzeichneten ‚Expertengruppen‘. Hier treffen sich sämtliche Lernenden, die einen bestimmten Aspekt gemeinsam und vertiefend bearbeiten, dazu ggf. weitere Materialien erhalten, ihre bisherigen Wissensstände zusammenfügen und erweitern. Sie werden damit zu ‚Experten‘ für ihr Teilgebiet und sind verantwortlich dafür, ihrer Stammgruppe, in die sie nach der ‚Expertenphase‘ zurückkehren, ein möglichst gutes Teilergebnis zurückzubringen. Wenn alle Lernenden – nach einem weiteren Signal der Lehrkraft – wieder in ihren Stammgruppen eingetroffen sind, teilen sie ihr ‚Expertenwissen‘ mit und gestalten anschließend gemeinsam mit der Gruppe einen Text, eine Abbildung, eine mündliche oder praktische Antwort. Die Arbeitsergebnisse werden im Plenum gewürdigt und ggf. gemeinsam eingeschätzt (z. B. besonders aussagefähige, umfassende, schön gestaltete Ergebnisse).



Jigsaws erfreuen sich insbesondere im Mathematik- und Sachunterricht einiger Beliebtheit.

- *Gallery Tour* bzw. Galeriegang meint die Ausstellung und Präsentation von in Lernprozessen entstandenen, visualisierter Gruppenergebnisse für die gesamte Klasse oder Großgruppe. Diese werden in einer sinnvollen Reihenfolge angeordnet und nacheinander von den anderen, nicht an dem jeweiligen Placemat oder Lernplakat beteiligten Schüler\*innen angeschaut. Üblicherweise bleibt ein Mitglied der Gruppe, die das ‚Ausstellungsstück‘ erstellt hat, bei diesem stehen, um auf Fragen der anderen zu antworten, kurze Erklärungen zu geben usw. Das muss natürlich zuvor in den jeweiligen Kleingruppen besprochen und geübt werden. Oft übernimmt nach zwei bis drei Durchgängen ein anderes Gruppenmitglied die Aufgabe, damit alle Lernenden einen gewissen Überblick bekommen und es für keinen ermüdend wird – obgleich durch wiederholtes Erklären selbst viel gelernt werden kann und Wissen stärker gespeichert wird.
- *Team Games Tournament* bzw. Gruppenturnier oder Wettbewerb der Gruppen untereinander (aber nicht innerhalb der einzelnen Lerngruppen) ist eine weitere Präsentationsform, mit der die überzeugendste Präsentation, das beste Arbeitsergebnis usw. ausgewählt wird. Die Ideen dahinter sind das Einüben kriterienorientierter Einschätzungen, das Würdigen der Leistungen anderer (Fairplay) sowie die Stärkung der Gruppenzugehörigkeit durch ‚Gewinnanreize‘. Die Einschätzungskriterien (Kompetenzraster) müssen den Schüler\*innen bekannt sein und als plausibel begriffen werden. Das Gruppenturnier benötigt Zeit und eignet sich daher eher zum Abschluss umfangreicherer Unterrichtseinheiten. Die Art und Weise bzw. Form eines solchen Gruppenturniers ergibt sich aus den jeweiligen Lern- und Arbeitsprozessen. Auch ein digitalisiertes Quizz kann beispielsweise Spaß machen und zugleich gute Übungseffekte bewirken und schnelle Ergebnisse erzielen, auch wenn es sich dabei meist nur um die Aussagen „trifft zu“ und „trifft nicht zu“ handelt. Insgesamt lassen sich Gruppenturniere vielseitig gestalten.

Die hier genannten Methoden kooperativen Lernens sind für die Bearbeitung gemeinsamer Lerngegenstände im inklusiven Unterricht besonders geeignet, weil sie ermöglichen, die in der heterogenen Lerngruppe vorhandenen Kompetenzunterschiede für Lern- und Entwicklungsprozesse aller Schüler\*innen pädagogisch wirksam werden zu lassen.

## **5. Professionelle Verständigungsprozesse über Unterricht**

Von allen schulischen Einflüssen auf das Lernen von Schüler\*innen wird der Qualität des Unterrichts die größte Bedeutung zugemessen. Obwohl dies hinreichend bekannt ist, haben es bislang viele Schulen versäumt, genau zu definieren, was sie mit ‚gutem Unterricht‘ überhaupt meinen. Vielfach wird dies der individuellen Einschätzung und dem Ermessen einer jeden einzelnen Lehrkraft selbst überlassen. Infolgedessen besteht auch kein Konsens für eine Verständigung über Lehr- und Lernleistungen oder die Unterrichtsqualität. Das trägt nicht nur zu einer kollektiv wenig entwickelten professionellen Selbstsicherheit bei, sondern führt auch zu voneinander abweichenden Einschätzungen, wenn Unterricht etwa im Rahmen von

Schulinspektion oder zu Beratungs- oder Beurteilungszwecken beobachtet wird. Eine gemeinsame Unterrichtsplanung mit Differenzierung hingegen geht mit einer De-Privatisierung einher, fokussiert das (adaptive) Lernen von Schüler\*innen sowie die Kooperation der beteiligten Lehrkräfte. Sie führt darüber hinaus auch zu reflektierenden Dialogen über das jeweilige Unterrichtsverständnis und über Werthaltungen. All das sind Merkmale professioneller Lerngemeinschaften. In ihnen wird die eingangs beschriebene Diskrepanz zwischen Kooperationsbefürwortung einerseits und der tatsächlich stattfindenden Umsetzung der alltäglichen Kooperation aufgehoben.

## **Literatur**

Aldorf, A.-M. (2016): *Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung*, Wiesbaden: Springer.

Aronson, E. (1978): *The Jigsaw Classroom – a cooperative learning technique*. Online unter: [www.jigsaw.org](http://www.jigsaw.org) [letzter Abruf: 22.04.2020]

Bondorf, N. (2013): *Profession und Kooperation. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerkooperation*. Wiesbaden: Springer.

Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006): *Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 167–184.

Fullan, M. (2000): *Change forces. Probing the depths of educational reform. (School development and the management of change series; 10)*. 5. Aufl., London: Falmer.

Fussangel, K. (2008): *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Diss., Wuppertal.

Fussangel, K. & Gräsel, C. (2011): *Forschung zur Kooperation im Lehrberuf*. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & M. Rothland: *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster: Waxmann, 846–864.

Garett, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Suk Yoon, K. (2001): *What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers*. In: *American Educational Research* 38(4), 915–945.

Gärtner, H. (2007). *Unterrichtsmonitoring. Evaluation eines videobasierten Qualitätszirkels zur Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann.

Green, N. & Green, K. (2005): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. Seelze-Velbert: Kallmeyer.

Fussangel, K. & Gräsel, C. (2010): *Kooperation von Lehrkräften*. In: T. Bohl, W. Helsper, H.-G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 258-260

Gräsel, C. Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006): *Lehrkräfte zur Kooperation anregen – Eine Arbeit für Sisyphos?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 205–219.

Hellmich, F., Hoya, F., Gamze G. & Schwab, S. (2017): Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik 9(1), 36–51.

Helmke A. (2007): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 6. Aufl., Seelze: Kallmeyer.

Hord, S. M. (1997): Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement. Online unter: [www.sedl.org/pubs/change34/welcome.html](http://www.sedl.org/pubs/change34/welcome.html) [letzter Abruf: 22.04.2020].

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne M. B. (2003): Cooperative learning methods. A metaanalysis. In: Journal of Research in Education 12(1), 5–14.

Kullmann, H. (2009): Lehrerkooperation an Gymnasien. Eine explorative Untersuchung zu Ausprägungen und Wirkungen am Beispiel naturwissenschaftlichen Unterrichts. Diss., Duisburg-Essen.

Lewin, K. (1935): A Dynamic Theory of Personality. Selected Papers. New York & London: McGraw-Hill 1933.

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51). Weinheim & Basel: Beltz, 47–70.

Louis, K. S., Kruse, S. D. & Marks, H. M. (1996): Schoolwide Professional Community. In: F. M. Newmann et al. (Ed.): Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality. San Francisco: Jossey-Bass, 179–203.

Miskel, C., McDonald, D. & Bloom, S. (1983): Structural and Expectancy Linkages within Schools and Organizational Effectiveness. In: Educational Administration Quarterly 19(1), 49–82.

Nerdinger, F. W., Blickle, G., Schaper, N. (Hrsg.) (2019): Arbeits- und Organisationspsychologie. 4., vollständig überarbeitete Aufl., Berlin & Heidelberg: Springer.

Ratzki, A (1977): Kleingruppen und Lehrerteams. Möglichkeiten zur Verringerung von Schulangst. In: Demokratische Erziehung 3, 552–557.

Richter, D. & Pant, H. A. (2016): Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen in der Sekundarstufe I. Hrsg. von der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, Robert Bosch Stiftung, Stuttgart, Stiftung Mercator, Essen & Deutsche Telekom Stiftung, Bonn.

Sasse, A. u. Schulzeck, U. (2013): Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – Zwischenbericht eines Schulversuchs. In: A. Jantowski (Hrsg.): Thillm 2013 – Gemeinsam leben. Miteinander lernen. (= Impulse; 58) Bad Berka: Thillm, 3–23.

Sasse, A. unter Mitarbeit von Lada, S. (2014): Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung in heterogenen Lerngruppen. In: S. Peters & U. Widmer-Rockstroh (Hrsg.), *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule*. Frankfurt: Grundschulverband, 118–137.

Sasse, A. & Schulzeck, U. (2017): Zentrale Ergebnisse des Thüringer Schulversuchs „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“ – Gesamtlaufzeit: Schuljahr 2009/10 bis Schuljahr 2014/15. Online unter: [www.gu-thue.de/svgu.htm](http://www.gu-thue.de/svgu.htm) [Abruf: 08.01.2020].

Schulz-Wensky, G. (1994): *Kooperation im Lehrerteam. Psychologische Untersuchung von Lehrergruppen im Team-Kleingruppen-Modell*. Diss., Hannover.

Schütt, S. (2012): *Kooperation in der Schule. Eine Untersuchung zu Orientierungs- und Handlungsmustern von Lehrern*. Frankfurt u. a.: Peter Lang.

Sieland, B. & Rahm, T. (2010): Reale und virtuelle professionelle Lerngemeinschaften für reflektierende Praktikerinnen und Praktiker. In: F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.): *Lehrinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster Waxmann, 245–260.

Slavin, R. E. (1983): *Cooperative Learning*, New York: Longman.

Soltau, A. (2011): *Isolation durch Unsicherheit? Berufliche Unsicherheit von Lehrkräften und deren Zusammenhang zur Lehrerkooperation*. Diss., Bremen.

Terhart, E. & Klieme, E. (2006): Kooperation im Lehrerberuf. Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 163–166.

Vanier, D. H. & Wendt, P. (Hrsg.) (201): *Die inklusive Schule hier und jetzt. Anregungen, Alltagserfahrungen und Ausblicke*. Braunschweig: Westermann.

Werning, R. (2010): Inklusion. Herausforderungen, Widersprüche und Perspektiven. In: *Lernchancen* 13(78), 4–9.