

Professionelle Kooperation

als Gegenstand und Methode in der universitären Lehrkräftebildung

Hans Anand Pant
Dirk Richter

Es sind fast zehn Jahre vergangen, seit eine Repräsentativstudie die Kooperationsbereitschaft und das kooperative Handeln im Berufsalltag von Lehrkräften in Deutschland umfassend untersucht hat (1). Eines der Studienergebnisse war eine deutliche Schere zwischen allgemeiner Kooperationszustimmung und eigenem Verhalten: „Die Mehrheit der Lehrkräfte gibt an, dass sie der Kooperation in der Schule einen hohen Stellenwert beimisst. Trotz dieser starken Befürwortung ist der Anteil derjenigen, die im Sinne der Kokonstruktion zusammenarbeiten, eher gering“ (1, S. 37). Insbesondere solche kokonstruktiven Kooperationsformen, die eine intensive und regelmäßige konzeptionelle Zusammenarbeit erfordern, sind in Deutschland im internationalen Vergleich eher die Ausnahme (2), gleichzeitig wird in ihnen ein hohes Potenzial für inklusive Unterrichtsgestaltung zugeschrieben (3). Die aktuellen repräsentativen Daten des Deutschen Schulbarometers (4) belegen, dass im Jahr 2024 die Praxis kooperativen Handelns in der Schule keinen deutlichen Fortschritt erkennen lässt. So geben lediglich 31% der befragten Lehrkräfte an, dass sie sich Feedback zu ihrem Unterricht durch andere Kollegen oder die Schulleitung eingeholt haben. Weitere Befunde des Schulbarometers verweisen darauf, dass nur ein kleiner Teil der Lehrkräfte (20%) sich an schulinternen oder externen Netzwerken beteiligt, um voneinander zu lernen.

Diese Ergebnisse stehen in deutlichem Kontrast zur offiziell allseitig bekräftigten Relevanz professioneller Kooperation, die angesichts vielfacher und gleichzeitiger Heterogenitätstreiber im deutschen Schulwesen geradezu als „Heilsverspre-

chen“ gehandelt wird (5, S.75). Insbesondere der Anstieg inklusiv arbeitender Schulen, die Zunahme an Ganztagsangeboten, die Integrationsaufgaben aufgrund steigender Zahlen bei geflüchteten Schüler*innen, der deutliche Anstieg der von Armut bedrohten Kinder und Jugendlichen sowie der allgemeine Trend zu einem zweigliedrigen Sekundarschulsystem bedingen zusammen eine Spreizung der Lernvoraussetzungen,

der sich praktisch keine Schulart und kein Kollegium mehr entziehen kann. Für Gemeinschaftsschulen gilt dies umso mehr, da sie programmatisch auf maximal heterogenitätsgerechten Unterricht und damit auch Formen der (multi-)professionellen Kooperation ausgerichtet sind. Im fachwissenschaftlichen Diskurs ist das Thema Kooperation inzwischen in mehrfacher Weise aufgegriffen worden. Dabei werden insbesondere Bedingungen und Formen der intra- und der interprofessionellen Kooperation unterschieden. Während sich intraprofessionelle Kooperation auf Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften mit dem Ziel der arbeitsteiligen Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung (z.B. Team-Teaching) oder der Unterrichtsentwicklung

(z.B. kollegiale Hospitation, Lesson Study) bezieht, meint interprofessionelle Kooperation primär die (fallbezogene) Kollaboration zwischen Angehörigen verschiedener Berufsgruppen. Als besonders relevant gelten hierbei multi-professionelle Teams für inklusive und Ganztagssettings. Darüber hinaus wird das Thema Kooperation zunehmend auch unter einem institutionen- und phasenübergreifenden Aspekt betrachtet, beispielsweise die regionale Zusammenarbeit von Schulen mit Einrichtungen der Jugend- und

*Das Autonomie-Paritäts-Muster ist durch drei Prinzipien charakterisierbar:
„Erstens: Kein Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen.
Zweitens: Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden.
Drittens: Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen intervenieren“.*

Familienhilfe oder von Schulen und Hochschulen in den Praxisphasen der universitären Lehrkräftebildung sowie im Rahmen längerfristig angelegter Schulnetzwerke (6). Bei phasenübergreifender Kooperation stimmen sich die Akteur*innen der drei Phasen der Lehrkräftebildung mit dem Ziel ab, Professionalisierungsangebote so zu gestalten, dass die Lernerfahrungen für (angehende) Lehrkräfte kohärenter und praxisrelevanter werden.

Lehrkräfte und Schulleitungen bringen als kritischen Einwand oftmals vor, dass Kooperation Zeit und andere Ressourcen erfordere, die unter den Bedingungen des Lehrkräftemangels und der Absicherung der Unterrichtsversorgung nicht vorhanden seien. Zahlreiche empirische Studien zeigen jedoch, dass durch verlässliche Kooperationsstrukturen mittel- und langfristig die Arbeitsbelastung und negative gesundheitliche Folgen bei Lehrkräften verringert wurden und positive Entwicklungen wie der Ausbau des fachdidaktischen Repertoires oder der Klassenführungskompetenz befördert werden konnten (7). Dabei wird nicht der naiven Sichtweise das Wort geredet, dass ein Mehr an Kooperationszeit per se zu Verbesserungen führt (5). Vielmehr geht es darum, verschiedene Kooperationsformate (z.B. Jahrgangsteams, Team-Teaching, Lesson Studies, themenfokussierte Professionelle Lerngemeinschaften oder Steuergruppen) passgenau auf die jeweiligen Ziele (fachliche, fachübergreifende oder inklusive Unterrichtsentwicklung, gemeinsame Fortbildungsplanung, Etablierung schulweiter Kriterien fairer Leistungsbeurteilung, Entwicklung einer Daten-nutzenden Feedback-Kultur, etc.) auszurichten und effizient einzusetzen.

Es wäre daher eigentlich naheliegend, sowohl das Wissen über die Vielfalt und die Einsatzmöglichkeiten professioneller Kooperationsformen als auch die praktische Einübung in Kooperationsformate als verbindlichen und wichtigen Teil in der ersten Phase der Lehrkräftebildung zu implementieren. Auch die Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften der Kultusministerkonferenz (KMK) haben im Zuge des Ausbaus der inklusiven Bildung zwischen der ursprünglichen Fassung von 2004 und der aktuellen Überarbeitung (2022) den Bereich der professionellen Kooperation als Ausbildungsziel neu aufgenommen. Schon im Einleitungsteil

heißt es: „Dabei schließt berufliches Handeln auch die Kompetenz zu kollegialer Zusammenarbeit und zur Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen ein“ (8, S. 4, ähnlich 9, S. 4; 10). Allerdings beziehen sich im Folgenden dann nur 5 von 108 (4,6%) bildungswissenschaftlichen Standards auf kooperative Kompetenzen. Auch das Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz zur Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht spricht von einer zusätzlichen Herausforderung, „professionelle Kooperation in die Curricula der Lehrkräftebildung zu integrieren“ (11, S. 61). Entsprechende theoretische Rahmenkonzepte seien

bisher primär für die multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Settings erarbeitet worden (12). Die „systematische Stärkung kooperativer Arbeitsphasen in der Lehre“ (11, S. 49) wird im SWK-Gutachten eher als eine Maßnahme zur Erhöhung des Studienerfolgs hervorgehoben und weniger als unverzichtbare Anforderung an professionelle Kompetenzen. Wie notwendig die systematische Entwicklung von Kooperationsfähigkeit ist, zeigen Studien zu den Kooperationseinstellungen von Studienanfänger*innen (13; 14). Denn schon zu Studienbeginn – also vor jeder Praxisphase oder eigener Lehrererfahrung – weist ein erheblicher Teil (ca. ein Drittel) der Studierenden eine „kooperationsfeindliche“ Grundeinstellung auf, die dem von Lotie (15) so bezeichneten Autonomie-Paritäts-Muster (APM) entspricht. Darunter wird ein professionsbezogenes Einstellungs- und Verhaltenssyndrom verstanden, das durch drei Prinzipien charakterisierbar sei: „Erstens: Kein Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen. Zweitens: Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden. Drittens: Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen intervenieren“ (16, S. 44). In späteren Arbeiten wurde das APM um die Dimension der Ablehnung von Kooperation zum APMK erweitert (16). Studienanfänger*innen im Lehramt reproduzieren, so die Annahme, (unbewusst) die an

Zahlreiche empirische Studien zeigen jedoch, dass durch verlässliche Kooperationsstrukturen mittel- und langfristig die Arbeitsbelastung und negative gesundheitliche Folgen bei Lehrkräften verringert wurden.

den Lehrer*innen ihrer eigenen Schulzeit beobachteten Handlungsmuster (13).

Modellhafte hochschuldidaktische Konzepte der Kooperationsförderung wurden in den letzten Jahren an einigen lehrkräftebildenden Hochschulstandorten entwickelt und erprobt. Grob lassen sie sich folgendermaßen einteilen: (1) „Face-to-face“-Ansätze zur Einübung (multi-) professioneller Teamarbeit in Präsenz, insbesondere im Inklusions- und Ganztagskontext (17), (2) virtuelle oder simulierte bzw. „gescriptete“ Erfahrungsräume für typische Kooperationsituationen des Schulalltags und (3) Lehrkonzepte für Research-Practice-Partnerships, also die trans-institutionelle Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Schulpraktiker*innen.

Zu den Präsenzformaten zählt beispielsweise der Ansatz der Tandembildung von Regel- und Förderschullehramtsstudierenden, sowohl zur gemeinsamen Unterrichts-

Professionelle Kooperation wird zwar programmatisch als besonders relevant angesehen, findet aber weder als Gegenstand noch als hochschuldidaktische Methode systematisch und verbindlich Eingang in die Studienordnungen.

planung als auch zu Reflexion von Praxisphasen (18; 19), sowie „kollegiales“ Unterrichtscoaching zwischen Lehramtsstudierenden (20). Das an der Universität Bamberg durchgeführte Projekt BAS!S illustriert, dass Kooperation sowohl als theoretisch zu reflektierender Wissensinhalt als auch als praktisch einzuübendes Verhalten für die Hochschullehre konzipiert werden

kann (21; ähnlich 22). Dass solche interdisziplinären Lerngruppenformate jedoch nicht automatisch zu einer positiveren Haltung gegenüber multiprofessioneller Kooperation führen, zeigen mehrere Evaluationen (23). Viele Lehramtsstudierende mit einer „naiv“ positiven Grundeinstellung zu Kooperation entwickeln durch die intensive Auseinandersetzung mit Kommiliton*innen anderer Studiengänge eine differenziertere, realistischere und mitunter ambivalentere Haltung zu professioneller Zusammenarbeit. Simulationsbasierte Kooperationsansätze finden sich bisher sehr viel seltener in der Lehrkräftebildung. Sie bestehen zumeist aus einer Übertragung realer Kooperationsituationen (z.B. multiprofessionelle Fallbesprechung, gemeinsame Unterrichtsvorbe-

reitung) in didaktisch reduzierte Simulationsumgebungen mit Rollen- oder Planspielcharakter (24; 25). Das Potenzial dieser Formate kann darin gesehen werden, dass mithilfe von Kooperationskripten, d.h. „*instruktionale[n] Maßnahmen zur Strukturierung und Sequenzierung von Kooperationsprozessen*“ (26, S. 3), schrittweise die Komplexität der realen Kooperationsanforderungen im Schulalltag erkannt, reflektiert und bewältigt werden kann. Bei Research-Practice-Partnerships (RPP; 27) geht es um institutionsübergreifende Kooperationsbeziehungen, bei denen angestrebt wird, durch die „Verzahnung sowohl wissenschaftlicher als auch schulpraktischer Expertisen innovative und zugleich praxistaugliche Beiträge zur Weiterentwicklung von Unterrichtspraxis und Schulentwicklung zu leisten“ (28, S. 140). Feste Entwicklungsteams aus Studierenden und Lehrkräften entwickeln dabei ko-konstruktiv und in iterativen Schleifen Unterrichtskonzepte, überprüfen sie in der Schule und reflektieren gemeinsam deren Verbesserung.

Die hier nur sehr selektiv und rudimentär dargestellten Beispielkonzepte zur Förderung kooperativer Fähigkeiten in der ersten Phase der Lehrkräftebildung verweisen auf zwei prominente Ansätze in der aktuellen Lehrkräftebildungsforschung (29 Grossmann; 30 Bernholt; 31 Schwier): das Konzept der Kernpraktiken (Core Practices) und das der Annäherungen an berufliche Praxis (Approximations of Practice). Dem Core-Practices-Ansatz zufolge soll Lehrkräftebildung konkrete und typische Anforderungssituationen der alltäglichen Schulpraxis ins Zentrum der Professionalisierungsforschung sowie der hochschulischen Ausbildungspraxis rücken. Im Approximations-of-Practice-Ansatz lernen Studierende in komplexitätsreduzierten Settings (z.B. Planspiel oder virtuelles Klassenzimmer), Einzelbestandteile eines komplexen Praxishandelns zu reflektieren und praktisch zu bewältigen, wobei der Komplexitätsgrad schrittweise gesteigert werden kann und sich der realen Schulsituation annähert.

Fazit: Vieles spricht angesichts zunehmender Anforderungen an Kooperation im Schulalltag dafür, der Fähigkeit zur Kooperation in der universitären Lehrkräftebildung den „Status“ einer Kernpraktik zuzuerkennen und systematischer als bisher entsprechende Lehr-Lern-Konzepte nach dem methodisch-didaktischen Ansatz der

Approximations-of-Practice zu entwickeln, zu implementieren und zu evaluieren.

Was wir oben für den Bereich der schulischen Praxis resümiert haben, zeigt sich derzeit umso eklatanter für die erste Phase der Lehrkräftebildung: Professionelle Kooperation wird zwar programmatisch als besonders relevant angesehen (KMK, HRK) findet aber weder als Gegenstand noch als hochschuldidaktische Metho-

de systematisch und verbindlich Eingang in die Studienordnungen und Modulbeschreibungen der lehrkräftebildenden Hochschulen (32, S. 93). Allerdings trifft dieses Schicksal nicht das Thema Kooperation allein. Für ein indikatorengestütztes Monitoring, welche der KMK-Standards der Lehrkräftebildung eigentlich wie in den Hochschulen umgesetzt werden, wäre es höchste Zeit.

► **Quellenangaben auf ggg-web.de**

Auf dem Weg zur Inklusion:

Die Lehrkräftequalifizierung im Land Bremen

Peter Ehrich

Inklusion ist ein grundlegendes Ziel im Bildungssystem, das eine umfassende Lehrkräftequalifizierung erfordert. Wie diese Qualifizierung realisiert werden kann, erklärt Dr. Ingrid Arndt, Expertin für inklusive Pädagogik an der Universität Bremen, am Beispiel Bremen. Sie gibt Einblicke in die strukturierte Ausbildung angehender Lehrkräfte und die zentralen Aspekte, die auf dem Weg zu inklusiven Schulen beachtet werden müssen.

**Inklusive Pädagogik:
Von einer sonderpädagogischen zur systemischen Sicht auf Förderung**

Inklusion in der Schule bedeutet Lernsettings so zu gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler lernen können. Dies ist untrennbar verbunden mit dem Ziel, dass für alle Schüler*innen gesellschaftliche Teilhabe möglich ist. Inklusion ist nicht mit Sonderpädagogik gleichzusetzen, auch wenn gewisse Kenntnisse über sonderpädagogische Schwerpunkte erforderlich sind. Für Inklusion ist eine andere Herangehensweise, eine systemische Betrachtung erforderlich. Inklusion als Menschenrecht erfordert, sich auch Gedanken über Fragen der Etikettierung und der damit verbundenen Stigmatisierung zu machen, um diese

in der Gestaltung schulischer Lernarrangements wann immer möglich zu vermeiden.

**Inklusive Pädagogik:
Eine Ausbildung für systemische Wirksamkeit zwischen den Ebenen und Professionen**

Die Lehrkräftequalifizierung im Land Bremen ist gezielt auf die Bedürfnisse inklusiver Schulen ausgerichtet, wie Dr. Ingrid Arndt betont. Ein zentraler Schwerpunkt liegt auf dem Verständnis von Inklusion, das über ein breites Spektrum an Kompetenzen vermittelt wird. Dabei spielt die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit eine zentrale Rolle, um einen inklusiven Blick auf das gesamte Bildungssystem zu ermöglichen.

Die Ausbildungsinhalte sind eng an den Bedürfnissen inklusiver Schulen ausgerichtet und umfassen neben Fragen der Didaktik und Fachdidaktik auch Sichtweisen aus den Förderschwerpunkten. Ziel ist es, angehenden Lehrkräften grundlegende Kompetenzen zu vermitteln, um individuelle Lernpläne zu entwickeln und eine differenzierte Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen.

Ein weiterer Fokus liegt auf der Zusammenarbeit im Team, die eine zentrale Rolle für inklusive Schulen spielt. Es gibt explizite Module zur Förderung der Zusammenarbeit, die auf dem Index für Inklusion basieren. Hier werden Fachwissen und sonderpädagogische Kompetenzen zusammen-