

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-29-38>

 <https://orcid.org/0000-0002-3414-2491>

KOINOVA-ZOELLNER Julia

Dr. Dr. phil., Lecturer, Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik und Empirische Unterrichtsforschung,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Technische Universität Dresden, Deutschland
e-mail: Julia.Koinova-Zoellner@tu-dresden.de

UDC 373.3/.5.011.3-051(045)

KOOPERATION ALS INDIVIDUELLE UND GEMEINSAME ENTWICKLUNGSAUFGABE IM LEHRERBERUF

Der Beitrag problematisiert die Lehrbarkeit von Kooperation und neue kooperative Lehr- und Prüfungsformaten im Lehramtsstudium dar. Das kooperative Lehren und Lernen werden dabei als positive Zusammenarbeit einer studentischen Gruppe zwecks der gemeinsamen Moderation definiert und in der Studie „Ko-Le³ – Kooperatives Lehren und Lernen“ überprüft. Die Qualität der studentischen Zusammenarbeit in Situationen des Lehrens und Lernens im Seminar wird in der Studie qualitativ, anhand der studentischen Reflexions-Berichte ausgewertet. Dabei werden Herausforderungen der kooperativen Lehr- und Prüfungsformaten in der Lehrerbildung am Beispiel eines Seminars offenbart.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung; Kooperation; Kooperatives Lehren und Lernen; think-pair-share (Denken-Austauschen-Vorstellen)-Prinzip; Moderation; Teamwork; soziale Kompetenzen; gemeinsames Planen; positive Abhängigkeit; peer-to-peer-Beziehungen; peer-to-peer-subordinate-Beziehungen; peer-to-coaching-Beziehungen; face-to-face-Kommunikation; Bereitschaft; Kooperationskultur; Kooperatives Lehren und Lernen; individuelle Entwicklungsaufgabe; Reflexion.

1. Problemstellung. In Diskussionen zu den aktuellen Herausforderungen an die Lehre wird neben der Entwicklung von Fachkompetenzen das Teamwork und die Kooperation im Lehrzimmer gefordert [1]. Bei solch einer Lehre sollten die Lehrenden nicht nur instruieren, sondern sie müssen den Lernenden Gelegenheit geben, gemeinsam zu lernen und kooperativ zu handeln. Dadurch entstehen neue Lernsituationen: Lernende sollen ihren Lernprozess individuell vorbereiten, individuell und gemeinsam managen, im Lehrzimmer miteinander kommunizieren und interagieren. Gleichzeitig bedeutet das, dass Lehrkräfte zurück von

Position der Vortragshaltenden treten und mit Moderieren, Organisieren, Beraten von Zusammenarbeit der Lernenden das individuelle Denken sowie kooperatives Handeln im Lehrprozess unterstützen [2]. Das Besondere dabei ist, dass Lehrkräfte sowohl auf das Lernen des Einzelnen im Sinne der individuellen Förderung, als auch auf das soziale Miteinander achten sollen. Im aktuellen 2023 – Heft „Monitoring der Lehrerbildung“ wird ausdrücklich betont, dass:

– „Kooperative Arbeitsformen, wie sie im Berufsfeld Schule zur täglichen Praxis gehören, sollten bereits während des Studiums stärker genutzt und kooperative Prüfung – Formate flächendeckend ermöglicht werden. Dies erlaubt es Studierenden, entsprechende Kompetenzen selbst auszubilden und sie als Erfahrungs- und Reflexionsmöglichkeiten zu nutzen, um sie später in der Schule umzusetzen, damit auch die Schüler*innen diese erlangen können“;

– „Kooperative und ko-konstruktive Lehrveranstaltungen bzw. Lernsettings, in denen Studierende gemeinsam Aufgaben lösen und lernen, können hierbei auch hilfreich sein, um bereits während des Studiums Multiprofessionalität kennenzulernen und einzuüben – dies gilt natürlich für alle Lehramtsstudiengänge“ [3].

Auf die Aufgabe nach der Entwicklung der fächerverbindenden Kooperation während des Lehramtsstudium wurde bereits in den „Empfehlungen zur Lehrerbildung“ der HRK vom 02.11.1998 hingewiesen und als „den latenten Widerspruch“ im Grundkonzept der Lehrerausbildung, der zwischen der von den Fachdisziplinen und dem Konzept univer-

sitärer Lehre bestimmten inhaltlichen Seite und den für den Lehrerberuf zu erwerbenden erzieherischen und sozialen Kompetenzen“ diagnostiziert [4]. Die Anforderung an die Lehrerbildung wurde im normativen Dokument „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ konkretisiert, mit der Forderung im Curriculum des Lehramtsstudiums umzusetzen [5].

Die Analyse der Lehrerstandards und Kompetenzen in der Lehrerbildung hat sich ergeben, dass lehrerkooperationsbezogene Standards bei verschiedenen Kompetenzen benannt werden.

Tabelle 1

Kompetenzbereiche

Kompetenz	Standards
Unterrichten (Kompetenz 3)	„[...] kennen Methoden der Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens “ (ebd., 9)
Beurteilen (Kompetenz 7)	„[...] kooperieren mit Kolleginnen und Kollegen bei der Erarbeitung von Beratung/Empfehlung, kooperieren mit anderen Institutionen bei der Entwicklung von Beratungsangeboten“ (ebd., 11)
Innovieren (Kompetenz 9)	„[...] praktizieren kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung“ (ebd., 12)

In normativen Empfehlungen der Schulentwicklung wurde ebenfalls auf Formen der Teamarbeit hingewiesen, wie: die gemeinsame Arbeit in Teams (u. a. Jahrgangsteam, Fachzirkel), Beratungen und Abstimmungen zum Umgang mit zunehmender Heterogenität und Multikulturalität in den Schulklassen, Gestaltung von inklusivem Unterricht [6]. Allerdings wurde in Studie zum Lehrerberuf und zur Lehrerprofessionalität bemängelt, dass die Kooperation der Lehrer: innen in der Praxis noch unzureichend ist [7, s. 55f]. Dies liegt wohl nicht nur an den schulischen Rahmenbedingungen, wie „Lehrer als Einzelkämpfer im Unterricht“, fehlendem gemeinsamen Zeitbudget, sondern auch an ungünstigen Einstellungen der Lehrkräfte [8, s. 191]. Gemeinsame Planung von Unterricht findet nur selten statt, Autonomie-Paritäts-Prinzip und festgefahrene Routinen, hoher Aufwand an Zeit und Energie und fehlende Kooperationsbereitschaft sind Hemmungsfaktoren laut Maier [9].

Die DESI – Studie (2008) zeigte das Schattendasein der kooperativen Planung in Deutschland [10]. Es wurde oft gar nicht oder nur gelegentlich, ein paar Mal im Monat, Unterricht gemeinsam vorbereitet oder durchgeführt, dabei wurde im Fach Deutsch häufiger als in Englisch kooperiert. Die Studie von Dirk Richter und Hans Pant (2016) ermittelte erneut, dass „über die

Hälfte der Lehrkräfte in Deutschland nie oder nur einmal pro Jahr im Team mit einer anderen Lehrkraft unterrichtet (56 %) oder in anderen Klassen hospitiert und kollegiales Feedback gibt (64 %). Mit anderen Worten: Ein Großteil der Lehrkräfte in Deutschland erhält keine oder nur sehr wenige Einblicke in den Unterricht anderer Kollegen“ [11; 14, s. 15].

Aus den bildungspolitischen und pädagogischen Debatten folgt der Konsens, dass nicht nur Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Lehrerkoope-ration notwendig sind, um der mangelnden Kooperation von Lehrkräften entgegen zu steuern [12]. Ob auch erste und zweite Phase der Lehrerbildung „Einfluss auf die Einstellung der angehenden Lehrkräfte zur kollegialen Kooperation“ haben, wurde bisher „wenn überhaupt, nur in Ansätzen thematisiert“ [8, s. 192].

Es stellt sich die Frage, ob und wie kooperatives Lehren und Lernen und kooperative Prüfungsformate in der Lehrerbildung umgesetzt werden sollten?

Lehrerbildung ist schon immer über Anforderungen zur Schule zu betrachten, dies betont auch Oelkers: „Die Lehrerbildung wird für die Defizite der Schule verantwortlich gemacht und gleichzeitig beauftragt, Abhilfe bereitzustellen“ [13, s. 151]. Über die Neuorientierung im Lehrerberufsbild zugunsten der Kooperation betonte Rudolf Isler bereits vor mehr als 20 Jahren: „Das Berufsbild ändert sich zunehmend dahingehend, dass nur ein Team von unterschiedlich ausgebildeten und spezialisierten Lehrpersonen die immer komplexer werdenden Aufgaben einer Schule wahrnehmen kann“ [15, s. 69]. Die Bildungsdebatten betonen seit Jahren einerseits Anforderungen an die Lehrerkoope-ration „als Schlüsselvariable von Schulentwicklung“ [14, s. 10] und andererseits die Professionalität jedes einzelnen Lehrenden: „Auf den Lehrer kommt es an!“ [16; 19, s. 9].

Die Technischen Universität Dresden hat das Thema im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Lehrerbildung wie folgt umgesetzt [17; 18].

Tabelle 2

Modulbeschreibungen für den Bildungswissenschaftlichen Bereich

Modul	Ziele und Inhalte
Modul: MA-GY-BW 3/1 Unterrichtsentwicklung	„[...] Die Studierenden besitzen Theoriewissen in den Bereichen Unterrichtsentwicklung, fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht , Projektlernen und alternative Formen der Leistungsermittlung und -beurteilung. Sie verfügen über die didaktische Kompetenz und die Verfahrenskompetenzen in kooperativen Prozessen , entsprechende Unterrichtsbeispiele zu konstruieren“ [18, s. 11]

Dass Kooperation in Lehre und Forschung als ein Bildungsziel auf dem Weg zur individuellen und gemeinsamen Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz der zukünftigen Lehrkräfte sein soll, bedeutet gleichzeitig, dass es hier um inhaltliche Entwicklung von mehreren persönlichen Kompetenzen geht, welche eigenverantwortlich in Situationen des Miteinanders zu erleben sind. Deshalb sind persönliche Kompetenzen der Studierenden nicht nur Voraussetzung für berufliche Handlung, sondern auch Ergebnis des Studiums. Kooperation wird demzufolge nicht nur als Interaktionsform der Lehr-Lernprozesse, sondern als Grundbefähigung einer Person zur Synthese eigener Aktivität mit Wirksamkeiten von Anderen im sozialen Handlungsprozess zugunsten des Erreichens eines gemeinsamen Ziels definiert. Doch gelingt Kooperation nur dann, wenn deren Merkmale berücksichtigt werden. Es besteht Einigkeit in der Forschung zum Kooperativen Lernen hinsichtlich der Merkmale der Kooperation:

- Positive Abhängigkeit: „Herz“ der Kooperation, Erlebnis positiver Emotion,
- Individuelle Verantwortlichkeit: das Gefühl des Sollens, Mitverantwortung,
- Gegenseitige Unterstützung: Bereitschaft zum fachlichen Austausch,
- Angemessener Einsatz sozialer Kompetenzen: face-to-face Kommunikation,
- Reflexion der Gruppenprozesse: individuell und gemeinsam [19, s. 17].

Wenn die Merkmale verinnerlicht werden, entsteht die Erkenntnis, dass Gruppenarbeit nicht dem kooperativen Lernen gleichzusetzen ist. Wird Gruppenarbeit der Kooperation gleichgestellt, entstehen häufig sowohl bei Lernenden als auch bei Lernenden negative Erfahrungen [20]. Demzufolge sollte das kooperative Lernen theoretisch und praktisch schon *in der Lehre an der Universität* thematisiert werden.

2. Theoretische Abhandlung der Forschung. Seit langem gehört Kooperatives Lehren und Lernen zum wissenschaftlichen Diskurs [21]. Es sind aber nur wenige Befunde zur Kooperation in der universitären Lehre zu finden [12]. Das Unwissen und die Abneigung gegenüber Kooperativem Lernen ist wohl eine der wichtigsten Erklärungen in der Diskrepanz zwischen beruflichen Anforderungen zur Kooperation und dem Fehlen der Kooperation im Studium und dem pädagogischen Alltag: „*Vor der Seminar-sitzung war mir das Thema „Kooperatives Lernen“ absolut unbekannt“ (Nr.16)*¹.

Nicht selten wird das professionelle kooperative Handeln der Lehrer: innen in erziehungswissenschaftlichen Publikationen mit dem Attribut „gemeinsam“ bezeichnet, so formulieren Leonhard Horster und Hans-Günter Rolff (2001) in der Beschreibung von Basisprozessen der Unterrichtsentwicklung die fünf Bereiche der Kooperation:

- „die mentalen Modelle des Kollegiums erheben“,
- „ein gemeinsames Verständnis entwickeln“,
- „das gemeinsame Methoden- und Inhaltsrepertoire überprüfen und erweitern“,
- „gemeinsam Unterrichtsvorhaben planen und durchführen“,
- „den Unterrichtsprozess und seine Ergebnisse evaluieren“ [22, s. 67].

Gemeinsames Planen bedeutet einen erhöhten Anspruch, weil es sich nicht nur um „Was“ (Gemeinsames Planen), sondern auch „Wie“ (Umsetzung von was) handelt. Das bedeutet, Lehrer müssen sich nicht nur austauschen und Arbeitsbereiche und – Aufträge aufteilen, sie müssen in ko-konstruktivistischer Weise kooperieren [23, s. 209]. Die Herausforderung nach Gemeinsamkeit ist die Kohärenz zwischen Autonomie und Heteronomie wahrzunehmen und den Stand der Entwicklung von sozialen Beziehungen auf unterschiedlichen Ebenen zu erfassen und zu reflektieren. Einer der Begründer der Gestalttherapie, Kurt Koffka (1935), stellte die These auf, dass Gruppen ein dynamisches Ganzes darstellen, in dem sich die gegenseitige Abhängigkeit der Teilnehmenden wandeln kann [19, s. 16].

Kurt Lewin (1936) beschrieb daraufhin das Wesentliche einer Gruppe als ein Abhängigkeitsverhältnis der jeweiligen Ziele ihrer Mitglieder: das für alle Beteiligten gleiche Ziel gestaltet die Gruppe zu einem „dynamischen Ganzen“ (ebd.). Eine Veränderung der Abhängigkeit schon bei einem beliebigen Gruppenmitglied oder in einer Teilgruppe würde den Zustand aller anderen Mitglieder oder Teilgruppen beeinflussen. Morton Deutsch (1949, 1962), erweiterte Lewins Ansatz zu einer Theorie der Kooperation und der Konkurrenz“ [19, s.17]. Aus dem Verständnis, dass Abhängigkeit unterschiedlich sein kann, ergeben sich verschiedene Abhängigkeitsformen der Beziehung: positive = Kooperation, negative = Konkurrenz und fehlende = Vermeidung. Die Studie bekam den Namen „Ko-Le³“, d.h.: **Kooperatives Lehren und Lernen in der Lehrerbildung.** Das kooperative Miteinander

zitiert. Die zur Analyse gezogenen Reflexionen wurden durch die Vergabe einer Nummer anonymisiert.

¹ Im Text werden Auszüge aus studentischen Kommentaren und Reflexionsarbeiten kursiv

der Studenten und dessen Beziehungen wurden zu einem Forschungsgegenstand.

3. Methodische Abhandlung der Forschung. Für die Studie „Ko-Le³“ wurde beschlossen die Qualität der Abhängigkeit zukünftiger Lehrer: innen innerhalb der Ausbildungsphase im Seminar während eines Semesters zu reflektieren. Die Grundannahme der vorgelegten Studie „Ko-Le³“ ist das Postulat, dass jeder Mensch in Beziehungen lebt, d.h. nach Zugehörigkeit strebt und, dass alle Personen auf andere angewiesen und voneinander abhängig sind. Nur wenn gemeinsame Ziele bestehen, ist positive Abhängigkeit möglich. Ausgehend von der Theorie sozialer Interdependenz wurde ein anspruchsvolles Ziel der bildungswissenschaftlichen Seminare „Förderung der Kooperationskultur“ formuliert und gefragt, ob Kooperation als positive Abhängigkeit lehrbar ist. In der Umsetzung der Studie wurde die Hypothese aufgestellt, dass sowohl theoretisches Wissen über Kooperation als auch praktisches Üben der Kooperation im Seminar die Entwicklung professioneller, persönlicher und sozialer Kompetenzen der zukünftigen Lehrkräfte bereits in der Phase der universitären Lehrerbildung unterstützen kann.

Für die Lehre war von großer Relevanz, dass die zum Studium aufgenommenen ehemaligen Schüler = zukünftige Lehrkräfte ihre sozialen Erfahrungen mit der Erwachsenenwelt und Ihresgleichen mitbringen und diese unbewusst, unreflektiert auch im Seminarraum umsetzen. Insofern ist soziales Lernen in hierarchischen und egalitären sozialen Ordnungen bei der Zusammenarbeit anzusehen [24]. In Anlehnung an David Johnson und Roger Johnson [19] wurden die drei Organisationsformen des kooperativen Lehrens und – Lernens umgesetzt:

- informelles kurzfristiges kooperatives Lernen,
- formales längerfristiges kooperatives Lernen und
- kooperative Stammgruppe in der Lehre.

Die Formen des kooperativen Lernens unterscheiden sich von einander nach Dauer, Intensität und Komplexität [25]. In der Lehrerbildung hatten sich die Studenten: innen drei Formen des Kooperativen Lehrens und Lernens zur Gestaltung der Seminarsitzung anzueignen: informelles kurzfristiges / formales längerfristiges / kooperative Stammgruppen [19, s. 18–20].

– Informelles kurzfristiges kooperatives Lehren und Lernen verlief über einen Zeitraum von wenigen Minuten bis zu einer Veranstaltung und wurde in Form einer

Methode angewendet, z.B. Gruppenpuzzle oder Placemat-Methode.

– Formales, längerfristiges kooperatives Lehren und Lernen wurde in Form eines Workshops, mit der Dauer von drei bis vier Seminarsitzungen im Modul BW2 für die gemeinsame Unterrichtsplanung umgesetzt.

– Die Form „Kooperative Stammgruppe“ war besonders zeitaufwendig, komplex und beziehungsintensiv. Es ging dabei um Vorbereitung, Durchführung und Auswertung einer gemeinsamen Moderation innerhalb eines ganzen Semesters.

Diese drei Formen kooperativen Lernens könnten auch innerhalb einer Seminarsitzung praktiziert werden. Im Rahmen der Studie hatten die Studierenden Auftrag, in einer 3-er Gruppe die Moderation nach dem „Think-Pair-Share“ – Prinzip: (Think)Denk-individuelle Konstruktion; (Pair)Austausch mit anderen Studierenden der Moderationsgruppe; (Share)Vorstellung einer gemeinsamen Ko-konstruktion im Seminar, vorzubereiten und diese nach dem Seminar unter Leitung der Seminarleiterin mündlich zu reflektieren. Danach folgte eine schriftliche abschließende Reflexion als Teil des persönlichen Seminar-Portfolios als Teil der Prüfungsleistung. Dazu nutzen sie Lerntagebücher oder Arbeitsprozessberichte. Die Form der Berichte wurden nicht starr vorgegeben, lediglich einige Leitfragen zur Reflexion der Kooperationskultur wurden angeregt. Die entstandenen Abschlussreflexionen der Studierenden wurden analysiert und ausgewertet. Bei der Analyse dieser Reflexionen wurden die Kategorie „Kooperationsbereitschaft“ und die Form der sozialen Beziehungen: Kooperation, Konkurrenz, Vermeidung nach qualitativer Inhaltsanalyse von Philipp Mayring (2010) untersucht wurde [26].

Die Forschungsfragen der Studie wurden wie folgt präzisiert:

1) Sind die Lehramtsstudierenden bereit, durch imperative Organisationsvorgaben der Seminarleiterin gemeinsame Unterrichtsplanung zu übernehmen und gemeinsam Moderation zu gestalten?

2) Welche Abhängigkeitsform bestimmt die gemeinsame Unterrichtsplanung und Durchführung der Moderation der Lehramtsstudierenden?

3) Ist Kooperation in der Ausbildungsphase I lehrbar?

Dazu wurden drei soziale Beziehungssysteme analysiert:

- zwischen der Dozentin und Moderationsgruppe: peer-to-coaching,
- innerhalb der Planungs- und Moderationsgruppe: peer-to-peer,

– zwischen der Moderations-/Planungsgruppe und der Seminargruppe als untergeordnete Gruppe von Studierenden: peer-to-peer-subordinate.

Im Diskurs zur Codierung wurden zu den Indikatoren Schlüsselwörter bestimmt. Nachfolgende Tabelle zeigt einen Ausschnitt zur Bestimmung von Schlüsselwörtern.

Tabelle 3
Einordnung zur positiven Abhängigkeit (positive Beziehungen=Kooperation)

Elemente	Schlüsselbegriffe
Positive Beziehung	„zu einander lächeln“, „sagten, dass es ihnen gut gefallen habe“, „gute Atmosphäre in der Gruppe“, „gutes Miteinander“, „sich in der Gruppe wohlfühlen“, „rege Kommunikation innerhalb der Gruppe“, „von anderen akzeptiert gefühlt“
Psychische Ausgeglichenheit	„ich habe mich wohl gefühlt“, „kleine Streitigkeiten, Probleme in Ruhe ausdiskutiert“, „fühlte mich vollkommen akzeptiert“, „schöne Erfahrung“, „Sicherheitsgefühl“, „Spaß haben“
Bemühen um gemeinsame Leistung	„so wurde die Idee des einen intensiv mit den Ideen des anderen zu etwas verknüpft, das einer allein nicht kreieren konnte“, „Zufriedenheit mit dem Gesamtergebnis“, „konstruktive Gesprächsführung“, „Teamarbeit war sinnvoll und effizient“, „gemeinsam Entscheidungen getroffen“, „jeder erwies sich als sehr flexibel und zuverlässig“
Gegenseitige Unterstützung	„gerechte Verteilung der Arbeit“, „gegenseitiges Unterstützen“, „Hilfsbereitschaft gegenüber anderen Gruppenmitgliedern“, „konnten bei schwierigen Situationen einander helfen“

Nach einer ersten Durchsicht von mehr als 100 eingegangenen studentischen Reflexionen wurde eine repräsentative Teilmenge von 61 Arbeiten der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring zugeführt.

Bei der Auswahl wurden die Dokumente ausgesucht, die sich auch auf die zweite Forschungsfrage bezogen. Studentenreflexionen, welche nur in Form eines Ergebnisberichts geschrieben waren, konnten nicht analysiert werden. Aus den studentischen Belegen wurden die reflexiven Auswertungstexte als „Kodiereinheit“ nach qualitativer Analyse von Mayring ausgewählt, die anhand der gleichen Indikatoren von zwei Experten, unabhängig von einander, nach Schlüsselwörtern beurteilt und Kategorien zugeordnet worden sind.

Durch Strukturierung der Daten, Festlegung der Auswertungskategorien wurde die Triade: Denken, Handeln und Fühlen auf „Ich-bezogener“ Ebene die Form

sozialer Abhängigkeit bestimmt, die sich in den Kategorien: 1) Bemühungen um Leistung; 2) positive Beziehungen, 3) Psychische Ausgeglichenheit, 4) soziale Kompetenz äußern. Dass die Grenzen zwischen diesen Indikatoren fließend sind, zeigt folgende grafische Darstellung:

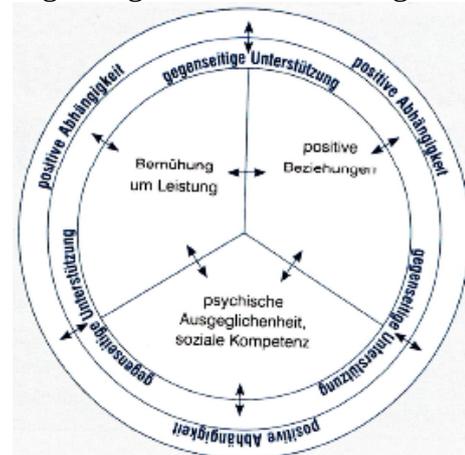


Abbildung 1: Folgen Kooperativen Lernens nach Johnson/Johnson (19, s. 18).

In manchen Fällen, wenn die Schlüsselwörter explizit nicht vorhanden waren, musste der Kontext zur Hilfe genommen werden.

Beispiele für positive Abhängigkeit = Kooperation in studentischen Arbeiten.

Peer-to-coaching:

„...viele Ideen sind im Dialog mit der Seminarleiterin entstanden ... tieferes Verständnis des Themas ermöglicht, sowie Verbesserungsvorschläge aufgezeigt“ (Nr. 19);

„... Austausch mit Dozentin war sehr hilfreich, gab uns Ideen und Denkschübe zur Gestaltung der Moderation und vermittelte uns das Gefühl, für uns da zu sein und uns zu helfen“ (Nr. 30).

Peer-to-peer:

„Unsere Arbeitsweise war stets partnerschaftlich und hat uns gut vorgebracht. Die Teamarbeit war zwar zeitlich äußerst aufwendig, stellte aber eine der effektivsten Rahmenbedingungen zur Unterrichtsentwicklung dar“ (Nr. 2/2);

„Die fachübergreifende Zusammenarbeit war eine Bereicherung für das Thema und ermöglichte eine differenzierte Betrachtung des Themas“ (Nr. 5).

Peer-to-peer-subordinate:

„Es entstand ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen den Ideen, die die Studenten einbrachten und Vorschlägen meinerseits, die das Vorankommen sicher stellten Insgesamt war es ein erfüllendes Gefühl, kooperativ zu arbeiten und die Leitung an das Plenum abgeben zu können“ (Nr. 21).

Negative Abhängigkeit, sich äußernd im gegenseitigen Hindern am Erreichen der

Ziele, destruktiven Handeln, Konkurrenz und Entmutigung, wurde in folgenden Beispielen beschrieben:

Peer-to-coaching:

„Im Hinblick auf die Kooperation zwischen den Moderationsgruppen und der Dozentin haben sich einige recht unkooperativ gegenüber der Dozentin gezeigt. Das finde ich sehr schade“ (Nr. 30);

„Die Diskussionsrunde wurde von der Dozentin unterbrochen. Das Eingreifen der Dozentin hat bei mir Empörung hervorgerufen“ (Nr. 6).

Peer-to-peer:

„Organisatorische Mängel offenbarten sich in puncto Absprache zwischen den Moderatoren. So zeigte sich, dass wir drei unterschiedliche Vorstellungen hatten. Dadurch ergaben sich schlussendlich Probleme in der Moderation. Auch zeigte sich diese Unklarheit darin, dass die Studierenden keine Aufgabe während der Präsentationsphase hatten“ (Nr. 15);

„Bei der inhaltlichen Vermittlung traten die Probleme auf. Einer der Moderatoren übernahm häufig die Gespräche ohne die anderen einzubeziehen. ... Das Arbeitsbündnis innerhalb des Moderationsteams funktioniert nicht vollständig“ (Nr. 20).

Peer-to-peer-subordinate:

„In diesem Seminar war teilweise ein Konkurrenzverhalten unter den Studenten zu beobachten, welches mir sich nicht erschließt. ... Es schien wichtiger, sich mit grammatikalischen Fehlern auf den Arbeitsblättern zu beschäftigen, anstatt sich dem neuen Inhalt zu öffnen“ (Nr. 13);

„Der Plan ging auf Grund mangelnder Teilnahme seitens Kommilitonen nicht auf“ (Nr. 1).

Beispiele für Vermeidungsform der Beziehungen, d.h. überwiegend formale Beteiligung an der gemeinsamen Aufgabe:

Peer-to-coaching: Beispiele wurden nicht identifiziert auf Grund fehlender Wertigkeit,

Peer-to-peer:

„Ich wollte den anderen möglichst nicht stören. Während der Moderation nahm ich mich zunehmend zurück und stellte mich stets möglichst weit in den Hintergrund. [...] ich hätte mich im Vorfeld mehr auf das gemeinsame Unterrichten im Verbund einstellen müssen, anstatt mich unabhängig von den anderen, für mich allein auf die Moderation vorzubereiten.“ (Nr. 25); „Ein Manko unserer Moderation bzw. Planung unserer Sitzung war für mich jedoch die Tatsache, dass ich mich aufgrund der Arbeitsteilung kaum mit anderen drei Konzepten beschäftigen konnte und diesbezüglich starken Nachholbedarf habe“ (Nr. 26).

Peer-to-peer-subordinate:

„ ... was mir letztlich nicht gut gefallen hat, war unsere Zusammenarbeit in der Seminar-sitzung. Bei Fragen der Seminarteilnehmer verwies die Moderatorin ausnahmslos an mich und versteckte sich sogar hinter mir, ... statt sich selbständig über die Arbeit der einzelnen Gruppen zu informieren. ... Die Vorbereitung der nächsten Schritte musste ich stets allein vornehmen“ (Nr. 6/1);

„ ... anscheinend wussten die Seminarteilnehmer auf Grund der fehlenden Vorbereitung nicht, wovon wir sprachen“ (Nr. 8).

Da die schriftlichen Daten nach gleichen Indikatoren ausgewertet wurden, gab es wenig Interpretationsfreiheit. Problematisch zu bewertende Reflexionen wurden nach der Absprache in fast allen Fällen als Mischform interpretiert. So entstand noch eine Spalte in der Matrix (s. Tab. 4), die am Anfang nicht vorgesehen war.

4. Ergebnisse der Studie „Ko-Le³“. Die Studie hat ergeben, dass die Kooperationskultur als ein multidimensionales Konstrukt vielfältige Wechselwirkungen aufweist und die unterschiedlich qualitativen Ausprägungen besonders auf der Gefühls-ebene anhaftet.

1) Bei der Forderung nach gemeinsamen Aufgaben: Planen der Moderation, Durchführen der Moderation im Seminar und mündliches gemeinsames Auswerten sowie individueller Ausarbeitung von Reflexionsdokumenten in Schrift zeigten einige Studenten(innen) keine Bereitschaft. Die Studierenden haben das Seminar gleich nach der ersten Sitzung verlassen. Es gab u.a. den Kommentar zur Frage: aus welchem Grund wurde das Seminar verlassen (16,4%): „ ... schnell und schmerzlos zur Leistung zu kommen ... “. Dennoch waren die meisten Studierenden (83,6%) bereit, im Seminar zu bleiben und den Anforderungen zu folgen. Die erste Forschungsfrage der Studie: „Sind die Lehramtsstudierenden bereit durch imperativen Organisationsvorgaben der Seminarleiterin gemeinsame Unterrichtsplanung zu übernehmen und gemeinsam Moderation zu gestalten?“ wurde damit positiv beantwortet. Demgemäß wurden die Reflexionen von den Studenten(innen) analysiert, welche bereit waren, die Anforderungen anzunehmen und die Aufgaben erfüllt hatten. Partiiell gab es „Verluste“ während des Semesters. Von ausgestiegenen Studierenden gab es kein reflexives Schreiben, es sei denn eine elektronische Abmeldung, wie z. B.:

„ ... es tut mir leid Ihnen das mitteilen zu müssen, aber ich werde (ab) morgen nicht (mehr) am Seminar teilnehmen. XX (anonym) wird die Moderation allein durchführen. Es ist mir nicht leicht gefallen, diese Entscheidung zutreffen, weil ich ungern Kommilitonen "im Stich lasse". Aber die Zusammenarbeit zwischen XX und mir gestaltete sich besonders für meine Seite sehr schwierig und es harmonierte nicht. Wir sind menschlich nicht auf einer Ebene, konnten uns nur schwer auf Methoden einigen oder die des anderen nicht nachvollziehen und ich komme nicht mit ihrer Art bzw. ihrem Ton mir gegenüber zurecht. Ich fühlte mich tlw. durch ihre Worte und Belehrungen angegriffen und eine gemeinsame Moderation würde für alle Seiten nicht zielführend sein. Hier endet vorerst die Zusammenarbeit.“

2) Die Ergebnisse der Forschungsfrage: „Welche Abhängigkeitsform bestimmt gemeinsame Unterrichtsplanung und Durchführung der Moderation?“ zeigen, dass überwiegend Kooperation auf den zwei Ebenen peer-to-peer sowie peer-to-peer-subordinate group stattfindet, s. Tabelle 4. Die Kooperationsbeziehungen bestimmen die Zusammenarbeit innerhalb der Moderationsgruppe von den Studierenden. Durch die gemeinsame Aufgabe und Intensität der Zusammenarbeit in Stammgruppen waren die meisten Reflexionen auf die Moderation bezogen und nur wenige haben die kooperative Erfahrung auf das komplexe Lernen und Lehren im Studium oder im Seminar insgesamt erweitert.

Tabelle 4

Ergebnisse der Abhängigkeitsform

Ebenen	Formen der Abhängigkeit			
	positive	negative	fehlende	Mischform
Moderationsgruppe-Seminarleiterin (peer-to-coaching)	27	3	-	31*
Innerhalb der Moderationsgruppe (peer-to-peer)	44	4	3	10
Moderationsgruppe zur Seminargruppe (peer-to-peer-subordinate)	34	2	5	20

Die Zusammenarbeit mit der Seminarleitung wurde oft nicht reflektiert, sondern nur erwähnt. Hier lässt sich vermuten, dass der Bericht als Prüfungsleistung sowie die Seminarleiterin als Prüferin wahrgenommen (= hierarchische Ordnung) und deswegen von mehreren Studierenden eine „formalistische“ Betrachtung bei der Reflexion dieser Beziehungen gewählt wurde (s. Tab. 4: Mischform). Die studentischen Reflexionsdokumente bestätigten insgesamt positive

Auswirkungen des kooperativen Lernens: größere Bemühungen um Leistungen, intrinsische Motivation, anhaltende Lernbereitschaft, positive Einstellung dem Lernen, Kontaktfreude, zwischenmenschliche Aufmerksamkeit, Zuneigung, Teamgeist, soziale Unterstützung sowie Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit, Entwicklung der positiven Umgangsformen mit Stress (= psychische Gesundheit), hier einmal exemplarisch mit „Augen der Student(innen)“ dargestellt:

„Vor drei Tagen fand unsere letzte Seminarsitzung statt, doch überraschenderweise blicke ich nicht nur mit einem lachenden Auge auf diesen Umstand.

Denn irgendwie ist es schade, dass sich der Verbund unserer Seminargruppe auflösen müsste und dass sich in nächstes Semester vielleicht gar nicht mehr sehen wird.

Niemals hätte ich zu Beginn des Semesters gedacht, dass ich in einer Reflexion derart über eine Veranstaltung schreiben würde. Normalerweise werden Hausarbeiten oder Essay verfasst, Klausuren geschrieben oder Referate verchristlicht.

Normalerweise geht man aus einer Veranstaltung auseinander, ohne sich wirklich kennen gelernt zu haben. Normalerweise hakt man ein Seminar mit der letzten Arbeit ab.

Doch diesmal ist irgendwie anders. Natürlich hat das Seminar während des Semesters –ähnlich wie andere Veranstaltungen – zwischenzeitlich viel Aufwand bedeutet und auch dieses abschließende Portfolio schrieb sich ganz und gar nicht von selbst.

Natürlich gab es Tage, an denen man sich vom Geschehen des Seminars nicht fast fesseln kann oder an denen man lieber zuhause geblieben wäre. Und natürlich gab es auch Situationen, in denen man bestimmte Vorgehensweise infrage gestellt hat.

Darüber hinaus gab es aber viele Ereignisse, die so gar nicht „natürlich“ oder „normal“ waren, verglichen mit dem typischen Uni Alltag, wie: Interesse für eigene Person, für individuelle Erfahrungen, Ansichten und Absichten für die Zukunft, die Unterrichtsmethoden im Seminar, die die Studenten einander näher brachten, dass Gruppendynamiken entstanden, die nun dafür sorgten, man sich über das Ende einer Veranstaltung so wenig freuen kann ... “ (Nr. 59);

„Hallo liebe Studentinnen und Studenten, ich wollte euch noch mal danken. Mir hat es viel Spaß gemacht, mit euch das Seminar zu durchleben. ... Ich werde bestimmt oft an unsere Seminargruppe zurück denken“ (Nr. 33).

Die meisten Studierenden, die sich auf kooperative Leistung eingelassen haben, reflektierten die Erfahrungen als gewinnbringend:

„Die Veranstaltung forderte eine turmhohe Selbstbeteiligung und einen vergleichsweise höheren Arbeitsaufwand, was mich zunächst etwas abschreckte. Dadurch, dass die Seminare von Studenten gehalten wurden, konnte ich große Fortschritte bei mir beobachten. Zum einen, durch die praktische Erfahrung der eigenen Moderation, zum anderen aber auch durch das kritische Beobachten und aktive Mitarbeit während der Moderationen meiner Kommilitonen, entwickelte ich ein Bewusstsein dafür, was guter Unterricht ausmacht“ (Nr. 8).

Unerwartet war die Tatsache, dass die Auswertung der Qualität der Zusammenarbeit innerhalb einer Moderationsgruppe besonders schwierig war. Unter gleichen Bedingungen haben einzelne Studierende innerhalb einer Stammgruppe unterschiedliche Qualität der Zusammenarbeit: Konkurrenz, Vermeidung, Kooperation bewertet. Die Kenntnis der Kooperation als theoretisches Konstrukt sowie die interpersonelle und intrapersonelle Entwicklung der Kooperationskultur bei Lehramtsstudierenden sind, wie festgestellt wurde, heterogen und entscheidend bei der Lösung der gemeinsamen Aufgaben:

„In den Diskussionen habe ich mich immer wieder erappt, dass ich mir schon nächstes Argument zurechtgelegt habe, anstatt dem anderen zuzuhören. Auch in den Gruppenarbeitsphasen habe ich mich sehr anstrengen müssen, zuzuhören und MIT den anderen zu arbeiten anstatt sie anzuleiten. ... Vielleicht die wichtigste Erkenntnis aus dem Seminar ist die Erfahrung der eigenen Subjektivität. Bei den Gruppenarbeiten wurde mir immer wieder deutlich, dass meine Position, egal wie gut durchgedacht, nur EINE von vielen möglichen Standpunkten war“ (Nr. 15).

Die Ergebnisse der Studie „Ko-Le³“ bestätigten das Ergebnis, dass das Kooperieren von Lehramtsstudierenden zu verbesserter Seminarqualität führt, die psychische Belastung bei der Durchführung der Moderation reduziert und Leistungsbemühung verstärkt. Die dazu zählende intrinsische Motivation und positive Einstellung zum Lernen bewirken Vertrauen zu Dozentinnen und peer-to-peer Beziehungen: Kontaktfreude, zwischenmenschliche Aufmerksamkeit, Zuneigung, Teamgeist, soziale Unterstützung, Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit sowie Zuhören, Mitteilen, Diskutieren.

Die reflexiven Dokumente der Studierenden weisen darauf hin, dass in den

Seminaren besonders kurzfristiges kooperatives Lernen gern angenommen und zum methodischen Repertoire auf individueller Ebene angeeignet wird. Entscheidend dabei ist die *individuelle* Bereitschaft zum *gemeinsamen* Handeln.

Durch Diskussion, Austausch und Entwicklung von sozialen Beziehungen während der zweiten Phase (Austausch miteinander) kann Kooperation in der dritten Phase (Ko-Konstruktion) erreicht werden. Aus den Berichten geht hervor, dass die Kooperationskultur nicht statisch ist, sondern als ein ständig in Entwicklung befindlicher dynamischer Prozess begriffen wird, falls sich die Studierende darauf eingelassen haben. Die Dozentenerfahrung offenbart, dass

1) erlebte positive Zusammenarbeit=Kooperation ansteckend wirkt. Dies zeigt sich u.a. darin, dass sich die Studierenden wiederholt zugunsten einer Veranstaltung mit dem kooperativen Lernen entscheiden;

2) die Förderung der Kooperationskultur aber in der Lehre nicht von allein stattfindet. Es reicht nicht, nur die Anforderungen in Form von Prüfungsleistungen zu verbalisieren;

3) die Führung der kooperativen Seminare und Prüfungsformaten mit vielen Herausforderungen auf der Seminarleitung verbunden ist, u.a. eigene Antizipation gegenüber Kooperation, Toleranz, emotionale Intelligenz und Zeitinvestition für gemeinsame Planung und Reflexionen, welche für Erfolg, Misserfolg oder sogar das Scheitern bei gemeinsamen Aufträgen entscheiden sind.

5. Weiterführende Diskussion. Dass die Kooperation Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung, aber auch Personalentwicklung unterstützt, wurde bereits mehrmals betont [8, 18]. Auch wenn man die Kooperation im Studium lernt und lehrt, findet Wissenstransfer in Praxis nicht selbstverständlich statt, wie sich bereits Fussangel und Gräser dazu äußerten: „die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Klassenzimmer fraglich ist“ [27, s. 59]. Auch in studentischen Reflexionen stieß man auf Skepsis: *„Offen bleibt für mich, wie gut ich in der Lage wäre, die im Seminar erworbenen Grundlagen tatsächlich in die Praxis umzusetzen“* (Nr. 32).

Nichtdestotrotz werden Relevanz des kooperativen Lehrens und Lernens und ihre Notwendigkeit weiterer Entwicklung im beruflichen Alltag nachgewiesen. Im Rahmen der aktuellen Anforderungen zum kompetenzorientierten Lehren und Lernen sind die Lehrenden verpflichtet Unterricht zu entprivatisieren und Bildungsstandards zu

sichern. Dabei sind sie auf die Kooperation miteinander auf horizontaler und vertikaler Ebene angewiesen, um Bildungsqualität nachhaltig für alle Lernenden zu gewährleisten. So benennt auch Hericks in der beruflichen Entwicklungsaufgabe zur schulischen Institution, dass Lehrer: innen „... Möglichkeiten und Grenzen der institutionellen Rahmenbedingungen erkennen und mitgestalten; ein Konzept der Kooperation mit Kollegen entwickeln“ [28, s. 120f]. Kooperation als Bildungskonzept ist schon in der ersten Phase der Lehrerbildung demzufolge wichtig.

Weil die Kooperation bedingt lehrbar ist, soll sie als eine individuelle und gemeinsame Entwicklungsaufgabe für jede Lehrkraft in der weiteren Berufslaufbahn sowie als wichtige berufliche Herausforderung wahrgenommen werden. Auf diesem Wege werden die Lehrkräfte professionelle Unterstützung benötigen. Es wäre sogar unannehmbar, wenn der in Gang gesetzte Prozess der Entwicklung der Kooperationskultur nach der ersten Phase stillgelegt wird. Deswegen entsteht weiterhin die Anforderung an alle Akteure der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften: Kooperation aller in allen Phasen der an der Lehrerbildung Beteiligten.

Literaturliste

- Kooperation (2018). Friedrich Jahresheft, Klett-Kallmeyer Verlag.
- Huber, G. (Hrsg.) (1985). Studienbrief 1 A. Lernen in Schülergruppen – Grundlagen. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Tübingen.
- Lehrkräfte im Wandel – Gestärkt in die Zukunft (2023). Verfügbar unter: https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2023/06/MLB_Lehrkraeftebildung-im-Wandel_Broschuere.pdf (21.08.2023)
- HRK (1998). Empfehlungen zur Lehrerbildung. Verfügbar unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/empfehlungen-zur-lehrerbildung/> (08.09.2023).
- KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (08.09.2023).
- KMK/HRK 2015. Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (08.09.2023).
- Herzmann, P., König, J. (2016). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Rothland, M. (2012). Lehrerbildung und Lehrkooperation. Programmatik, Ausbildungsrealität und Befunde zu den Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die kollegiale Zusammenarbeit im Beruf. In: Baum, E. u. a. (Hrsg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule*.
- Maier, U. (2005). Formen und Probleme von fächerübergreifendem Unterricht an baden-württembergischen Hauptschulen. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 7(1), Art. 3. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060130> (08.09.2023).
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und in Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie, Weinheim.
- Richter, D., Pant, H.-A. (2016). Lehrkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Verfügbar unter: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrkooperation_in_Deutschland_2016_final.pdf (08.09.2023).
- Koinova-Zöllner, J., Kranz, B. (2016). Ist Kooperation lehrbar? In: zdg, Heft 2, 54–76. Verfügbar unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1115985#vollanzeige6> (08.09.2023)
- Oelkers, J. (2001). Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? In: Oelkers, J. (Hrsg.): *Zukunftsfragen der Bildung. Zeitschrift für Pädagogik*, 43: 151–164.
- Idel, T.-S. u. a. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesem Band. In: Baum, Elisabeth u. a. (Hrsg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und Befunde* [Wiesbaden]. S. 9–25.
- Isler, R. (2000). Das Verhältnis von Grundausbildung und Weiterbildung in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(1): 68–69.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lehrer der Schüler.: Allemann-Ghionda, C., Terhart, E. (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*, Weinheim. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51: 47–71.
- Technische Universität Dresden, Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden 2009. Studienordnung für den konsekutiven Master-Studiengang Höheres Lehramt an Gymnasien. Dresden. Verfügbar unter: https://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb/studium/dokumente/abs/MA%20GY%20SO_erlassen_Juni%202010.pdf (08.09.2023).
- Technische Universität Dresden 2014: Studienordnung für den Studiengang Höheres Lehramt an Gymnasien. Dresden. Verfügbar unter: https://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb/studium/SESG/SEGYM/studoksgy/SO%20Lehramt%20GY_genehmigt.pdf (08.09.2023).
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2008). Wie kooperatives Lernen funktioniert. *Friedrich Jahresheft*, S. 16–20.
- Konrad, K., Traub, S. (2001). Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Hohengehren.
- Huber, G.-L., Bogatzki, W., Winter, M., (1982). Kooperation als Ziel schulischen Lernens. Des Arbeitsbereichs Pädagogische Psychologie, Universität Tübingen, Nr. 6.
- Horster, L., Rolff, H.-G. (2001). Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim.
- Gräsel, C. u.a. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2: 205–219.
- Aebli, H. (1998). Grundlagen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart.
- Rotering-Steinberg, S. (1992). Gruppenpuzzle und Gruppenrally. Beispiele für kooperative Arbeitsformen. *Pädagogik*, 44(5): 43–48.
- Mayring, Ph. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim.

27. Fussangel, K., Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: Terhart, E. u.a. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 667–682.
28. Hericks, U. (2004). Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und

Lehrern. In: Trautmann, M. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben in Bildung. Studien zur Bildungsgangforschung, Wiesbaden, S. 117–136.

КОЙНОВА-ЦЬОЛЬНЕР Юлія

кандидатка педагогічних наук, докторка філософії,
викладачка катедри загальної дидактики та емпіричних педагогічних досліджень педагогічного факультету,
Дрезденський технологічний університет

КООПЕРАЦІЯ ЯК ІНДИВІДУАЛЬНЕ ТА ЗАГАЛЬНЕ ЗАВДАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

У статті проблематизується навченість кооперативним формам роботи, а також нові кооперативні формати навчання і кооперативні форми перевірки знань в університетській програмі підготовки вчителів.

Кооперативне навчання і кооперативне учіння визначається як позитивна взаємодія у малих студентських групах на прикладі спільної модерації, що є предметом розвідки та розглядається у контексті дослідження «Ko-Le3 – Кооперативне навчання і учіння у програмі підготовки учителів до викладання і навчання». Якісний аналіз студентської взаємодії у ситуаціях навчання і учіння на семінарах оцінюється в дослідженні на основі студентських рефлексійних звітів. На прикладі учасників семінару розкривають-

ся виклики кооперативного навчання та кооперативних форматів іспитів у процесі підготовки вчителів.

Ключові слова: підготовка вчителів; співробітництво; кооперативне викладання та навчання; принцип «think-pair-share» (обміркуй-обговори-поділися); помірність; командна робота; соціальні навички; спільне планування; позитивна залежність; стосунки «рівний-рівному»; взаємовідносини рівного підпорядкування; коучингові стосунки; спілкування віч-на-віч; режим очікування; культура співробітництва; кооперативне викладання та навчання; індивідуальне розвиваюче завдання; рефлексія.

Одержано редакцією 11.09.2023
Прийнято до публікації 18.10.2023