

Lehrpersonen bei der Planung und Implementation kooperativer Aufgaben im inklusiven Fachunterricht unterstützen: Einblicke in die Fortbildung im Projekt RegioDiff

Daniela Ender, Lisa Paleczek, Martina Kalcher & Andreas Kelz

Zusammenfassung

Kooperative Lernmethoden eignen sich besonders gut für den Einsatz im inklusiven Unterricht. Im vorliegenden Beitrag wird das in der Steiermark (Österreich) durchgeführte Projekt RegioDiff vorgestellt, das Lehrpersonen der 8. Schulstufe kooperative Lernmethoden in einer Fortbildung (zwei Nachmittage) näherbrachte. Die Lehrpersonen bekamen die Möglichkeit, Erfahrungswerte zu teilen, Bedenken zu äußern, Methoden kennenzulernen, die sie gleich selbst in der Fortbildung erprobten, um sie anschließend im Unterricht einsetzen zu können. Im Rahmen des Beitrags wird der Frage nachgegangen, welche Elemente kooperativen Lernens von den Lehrpersonen in der Erprobung kooperativer Lernmethoden in ihren Klassen als besonders relevant erachtet und wie die Schüler*innen von den Lehrpersonen wahrgenommen wurden. Zudem wird untersucht, was die Lehrpersonen als förderlich an der Fortbildung erlebten und welche Inhalte noch sinnvoll für zukünftige Fortbildungen zu kooperativen Lernmethoden sein könnten. Vor und nach der zweiten Fortbildungseinheit wurden die Lehrpersonen mittels Fragebögen befragt, nach der Implementation wurden sie interviewt und es fanden außerdem Unterrichtsbeobachtungen statt.

Zwar äußerten die Lehrpersonen anfangs teilweise Vorbehalte gegenüber kooperativen Lernmethoden, trotzdem fiel das Fazit am Ende überwiegend positiv aus. Unsicherheiten konnten zwar nicht vollständig ausgeräumt werden, dennoch stellte die Fortbildung eine wichtige Ressource für die Lehrpersonen dar. Es wurde deutlich, dass noch mehr Praxisbezug hilfreich gewesen wäre, was die Anleitung der Methoden und Beispiele, wofür sie eingesetzt werden können, sowie den Umfang des Feedbacks für die Schüler*innen betrifft.

Laut eigenen Aussagen gewöhnten sich die Lehrpersonen schnell daran, Verantwortung an die Schüler*innen abzugeben und fanden sich in der Rolle der beobachtenden Moderation ein. Eine gute Stundenplanung (Zeit, Rahmenbedingungen, Gruppen, usw.) wurde als besonders gewinnbringend wahrgenommen, um die Methoden erfolgreich einsetzen zu können.

Schlagworte

kooperative Lernmethoden, Lehrpersonenfortbildung, inklusiver Unterricht, Sekundarstufe

Title

Supporting teachers in planning and implementing cooperative learning methods in content lessons: Insights into the teacher training in the project RegioDiff

Abstract

Cooperative learning methods are particularly well-suited for the use in inclusive lessons. This paper provides insights into the project RegioDiff (conducted in Styria, Austria) that introduced cooperative learning methods to Grade 8 teachers in a teacher training (two afternoons). In this

training, teachers had the opportunity to share their experiences, express concerns, and gain knowledge about cooperative learning. Teachers could also try out the methods in the training to implement them in their classrooms afterwards. This paper explores the elements of cooperative learning experienced as relevant by the teachers and reports the benefits for the students. Additionally, we investigated the teachers' opinions on the training's benefits and tried to find out which additional elements could be beneficial for future trainings. Data were collected via questionnaires before and after the second training. During the implementation, we conducted classroom observations, and interviewed the teachers after the implementation.

Despite the teachers' reservations about cooperative learning methods at the beginning of the training, their conclusion at the end was predominantly positive. Although uncertainties could not be completely dispelled, the teacher training was an important resource for the teachers. The teachers stated it would have been helpful to receive more information about the guidance of cooperative learning methods, the potential use of specific methods, and the extend of feedback they could provide for the students.

According to their own statements, the teachers quickly got used to handing over responsibility to the students and easily found themselves in the role of observing facilitators. To successfully use the cooperative learning methods, good lesson planning (time, framework, groups, etc.) was perceived as particularly beneficial.

Keywords

cooperative learning methods, teacher training, inclusive lessons, secondary school

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
2. Inklusive Unterrichtsgestaltung
3. Kooperative Lernmethoden
 - 3.1. Förderung der Schüler*innen
 - 3.2. Aufgaben der Lehrperson - Gelingensbedingungen kooperativer Lernmethoden
4. Ein Beispiel für den Einsatz kooperativer Lernmethoden in der Sekundarstufe: Das Projekt RegioDiff
 - 4.1. Prozessbegleitende Fortbildung
 - 4.2. Fragestellung
 - 4.3. Methodisches Vorgehen
 - 4.3.1. Stichprobe
 - 4.3.2. Datenerhebung
 - 4.3.3. Datenauswertung
5. Ergebnisse und Diskussion
 - 5.1. Umsetzung in den Klassen
 - 5.1.1. Notwendige Elemente erfolgreicher Implementation kooperativer Lernmethoden
 - 5.1.2. Die Schüler*innen im kooperativen Unterricht
 - 5.2. Rückmeldungen zur Fortbildung
 - 5.2.1. Mehrwert der Fortbildung
 - 5.2.2. Schwierigkeiten in der Umsetzung und resultierende Ideen für zukünftige Fortbildungen
6. Fazit und Ausblick

Literatur

Kontakt

Zitation

1. Einleitung

Lehrpersonen spielen eine wichtige Rolle in der Wissensvermittlung und Kompetenzaneignung von Schüler*innen. Zwar muss auch den Schüler*innen selbst Verantwortung für ihren Kompetenz- und Wissenserwerb übertragen werden, dennoch steuern Lehrpersonen weitgehend das Unterrichtsgeschehen. So können sie mit einem anregenden Angebot die aktive Partizipation der Schüler*innen im Unterricht und somit deren Lernfortschritt fördern. Kooperative Lernmethoden (kLm) bieten den Lehrpersonen die Möglichkeit, Unterrichtsinhalte so aufzubereiten, dass sich die Schüler*innen in selbstständiger Weise sowohl fachspezifisches Wissen als auch überfachliche Kompetenzen (z.B. soziale Kompetenzen, Kommunikation, Kooperation, Problemlösekompetenz, etc.) aneignen können. Dieser Zugang motiviert Schüler*innen im Arbeitsprozess. Sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrpersonen bieten kLm zahlreiche Vorteile. Der positive Einfluss kLm auf die Wissensaneignung, die sozialen Kompetenzen und die Lernmotivation der Schüler*innen konnte bereits in zahlreichen Studien nachgewiesen werden (Green & Green, 2006; Johnson & Johnson, 1999; Slavin, 1995; Wellenreuther, 2014). [1]

Trotz wissenschaftlich fundierter Studienergebnisse über die Wirksamkeit unterschiedlicher Elemente kLm (bspw. in Metaanalysen: Hattie, 2013) werden seitens der Lehrpersonen immer wieder Vorbehalte gegenüber kLm im Unterricht geäußert, wie beispielsweise der steigende Lärmpegel in der Klasse aufgrund des Austauschs in den Gruppen, ungünstige Rahmenbedingungen, ein höherer zeitlicher Aufwand in der Planung und Umsetzung, der Mangel an Vertrautheit mit kLm, der große Druck, den Lehrplan einzuhalten, und dass kLm nicht für geeignet erachtet werden, wenn es um die Einführung neuer Inhalte geht (Götz, Lohrmann, Ganser & Haag, 2005; Völlinger, Supanc & Brunstein, 2018). [2]

Dabei eignen sich kLm besonders für den Einsatz im inklusiven Unterricht und in Klassen mit hoher Diversität (Völlinger et al., 2018). Sie fördern einerseits das aktive und eigenverantwortliche Mitgestalten des individuellen Lernprozesses der Schüler*innen (Green & Green, 2006) und stellen andererseits einen Rahmen für gemeinsames Lernen trotz unterschiedlicher Entwicklungsvoraussetzungen der Schüler*innen dar (Hattie, 2013). [3]

Da sich die Aufgaben und somit auch die Kompetenzen der Lehrpersonen im Einsatz kLm von jenen unterscheiden, die im lehrer*innenzentrierten Unterricht notwendig sind (Huber, 2010; Targamadze & Kriauciuniene, 2019), sind einerseits eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsmaterial sowie andererseits die Inanspruchnahme von Lehrpersonenfortbildungen förderlich (Gerlach, 2015; Kernbichler, 2015), um kLm erfolgreich und an die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst in den Unterricht implementieren zu können. Um die Motivation der Schüler*innen anzuregen, ist beispielsweise der angemessene Aufbau des kooperativen Lernarrangements äußerst relevant (Johnson & Johnson, 2008). Johnson, Johnson und Johnson Holubec (2005) betrachten eine engagierte Lerngruppe als produktives Unterrichtsmittel – wenn nicht das produktivste – das Lehrpersonen zur Verfügung haben. In Österreich wird jedoch dem kooperativen Lernen zumindest in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen nur wenig Beachtung geschenkt (Kernbichler, 2015). [4]

Im vorliegenden Beitrag wird zuerst auf Elemente erfolgreicher Wissens- und Kompetenzaneignung im inklusiven Unterricht eingegangen, um im Anschluss kLm als ein solches Element näher zu beschreiben. Im Projekt RegioDiff (Palczek, 2020), das im Rahmen dieses Beitrags ebenso vorgestellt wird, wurden Sekundarstufenlehrpersonen in einer prozessbegleitenden Fortbildung (zwei Fortbildungsnachmittage; dazwischen Begleitung der Lehrpersonen durch

das Projektteam) kLm nähergebracht, die sie anschließend in ihren Klassen implementierten. Im Zuge dessen wurde mittels Mixed-Methods-Ansatz der Frage nachgegangen, wie den Lehrpersonen die Umsetzung der Methoden in der Klasse gelang. Besonderer Fokus wurde auf die Meinung der Lehrpersonen gelegt, welche spezifischen Elemente der kLm sie als besonders förderlich empfanden, welche Fortschritte sie bei den Schüler*innen wahrnehmen konnten und welche Inhalte sie in der Fortbildung schätzten oder sich noch gewünscht hätten. [5]

2. Inklusiv Unterrichtsgestaltung

Um Unterricht inklusiv gestalten zu können, sind adaptive Kompetenzen der Lehrpersonen notwendig, die sowohl diagnostische, didaktische und Sachkompetenzen als auch die Kompetenz, eine Klasse führen zu können, umfassen (Beck et al., 2008). Nicht nur fundiertes Fachwissen, sondern auch die Möglichkeit, aus einer Vielfalt an didaktischen Methoden schöpfen zu können, helfen den Lehrpersonen, der Heterogenität und Individualität in der Klasse angemessen zu begegnen (Speck-Hamdan, 2015; Trautmann & Wischer, 2011) und zielorientiert auf individuelle Lernbedürfnisse der Schüler*innen zu reagieren. Sowohl didaktisch-methodische Kompetenz (Trautmann & Wischer, 2011) als auch eine inklusive Haltung und Handlungsfähigkeit unterstützen die Lehrperson dabei, Diversität als Bereicherung zu verstehen und durch effektiven Methodeneinsatz bestmöglich zu unterstützen (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Bis dato findet in der fachdidaktischen Ausbildung von Sekundarstufenlehrpersonen die inklusive Unterrichtsgestaltung jedoch nur bedingt Einzug (Pech, Schomaker & Simon, 2019). [6]

Das Ziel einer inklusiven Didaktik ist es, den Schüler*innen (Fach)Wissen zu vermitteln und sie entsprechend ihren Fähigkeiten zu fördern (Feuser, 1995; Heimlich, 2019). Zentrale Elemente inklusiver Didaktik sind die Akzeptanz der Individualität, individuelle Lehrpläne für alle Schüler*innen, innere Differenzierung, die Zusammenarbeit der Lehrpersonen (Kullmann, Lütj-Klose & Textor, 2014) sowie die Reduktion frontaler Elemente (Höllrigl, 2011), was beispielsweise bereits mit der Erhöhung des Anteils kLm einhergehen würde. Dabei ist es relevant, auf einen guten Ausgleich zwischen Individualisierung und Kooperation unter den Schüler*innen zu achten (Kullmann et al., 2014). Individualisierung und Gemeinsamkeit stehen dabei aber nicht im Widerspruch zueinander. [7]

Um trotz der Arbeit in kooperativen Lerngruppen auch individuelle Förderung zu gewährleisten, sind differenzierte Unterrichtsmaterialien notwendig, die dem individuellen Lernniveau der Schüler*innen entsprechen und im Sinne der proximalen Entwicklung zum Einsatz kommen können. Müssen für die Arbeit in der kooperativen Lerngruppe etwa Texte gelesen werden, trägt die Differenzierung des Materials mitunter auch zur Förderung der Leseentwicklung bei (Philipp, 2013). Differenzierte Texte - qualitativ beispielsweise hinsichtlich der Komplexität der Sätze und quantitativ hinsichtlich des Satzbaus oder der Textlänge (Kullmann et al., 2014) - ermöglichen den Schüler*innen das Lesen gleicher Inhalte auf dem jeweils individuellen Lernniveau (Artelt et al., 2007). Gleichzeitig ebnet dies allen Mitgliedern der kooperativ lernenden Gruppe den Weg, sich in das Gruppengeschehen einzubringen und damit zum gemeinsamen Ergebnis beizutragen. In inklusiven Gruppen sind kLm ein gutes Beispiel für eine geeignete Form des Lernens (Biewer, Böhm & Schütz, 2015). [8]

Dennoch ist innere Differenzierung im Unterricht der Sekundarstufe I kein Usus. Zwar nehmen Lehrpersonen einfachere Differenzierungen (wie bspw. Zusatzaufgaben für Schüler*innen, die rascher arbeiten) häufiger vor, komplexere Differenzierungen (wie bspw. das zur Verfügung stellen eines Textes in vier verschiedenen Schwierigkeitsstufen) können hingegen seltener geleistet werden. Für das Ausmaß der Umsetzung innerer Differenzierung spielen vor allem die persönlichen Ressourcen (z. B. Unterrichten im Team oder allein) der Lehrpersonen eine Rolle (Mayr, 2001). [9]

3. Kooperative Lernmethoden

3.1. Förderung der Schüler*innen

KLm bilden einen guten Ausgangspunkt, um Schüler*innen in ihrem Lernen zu unterstützen und gleichzeitig deren überfachliche Kompetenzen zu fördern. „Der Kompetenzerwerb wird als individueller, aktiver Prozess in einem konstruktivistischen Sinne anerkannt. Mit ihren unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, persönlichen Wegen, ihren vielfältigen Lernerfolgen und Lernergebnissen werden Schülerinnen und Schüler als aktive Mitgestalterinnen und Mitgestalter ihres Lernprozesses wahrgenommen und gefördert.“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022). KLm ermöglichen diese aktive Mitgestaltung, in der die Interaktion der Lehrperson mit den Schüler*innen eine wichtige Stütze für die Förderung der Kompetenzentwicklung darstellt. Anstatt lehrpersonenzentriert Inhalte im Frontalunterricht zu vermitteln, nimmt die Lehrperson eine unterstützende Position in der Interaktion mit den Schüler*innen ein, während sich diese eigenständig Wissen aneignen und somit ihre Kompetenzen erweitern. Diese Interaktion steuert in weiterer Folge auch die Kooperation der Schüler*innen untereinander (Lambrich, 2015; Nemeth, Denn, Hirstein & Lipowsky, 2019). [10]

Für den Einsatz kLm spricht die Steigerung der Selbstständigkeit und der Kreativität der Schüler*innen sowie die Verbesserung des Sozialklimas in der Klasse (Götz et al., 2005; Völlinger et al., 2018). Weitere nachgewiesene Effekte kLm umfassen Sicherheit und Angstreduktion durch eine festgelegte Denkzeit, innere Aktivierung und Beteiligung durch Austauschmöglichkeiten sowie höhere Qualität der Beiträge durch persönliche Verantwortung (Brüning & Saum, 2014). Um diese Effekte zu erzielen, müssen die Unterrichtseinheiten jedoch gut geplant werden (Weidner, 2003), denn die Wirksamkeit kLm ist auch an Einflussfaktoren, wie bspw. die Qualität der Zusammenarbeit in der Gruppe, gekoppelt (Slavin, 1995). Die für die Zusammenarbeit notwendigen sozialen Beziehungen zwischen den Schüler*innen können durch die Einteilung in heterogene kooperative Lerngruppen gestärkt werden. Durch kLm können soziale Barrieren abgebaut werden und die Schüler*innen haben reichlich Gelegenheit, sich gegenseitig zu unterstützen (Slavin, 1995). In der Interaktion miteinander lernen sie beispielsweise einander aktiv zuzuhören, einen respektvollen Umgang miteinander zu pflegen und Akzeptanz hinsichtlich der Meinungen aller Teammitglieder walten zu lassen (Kernbichler, 2015). Zudem lernen sie, ebenso Verantwortung für die individuelle Leistung als auch das Gruppenergebnis zu übernehmen (Johnson & Johnson, 1999). Bedeutsam ist vor allem die Gruppenidentität, die sich durch eine positive Abhängigkeit bildet und die sich in weiterer Folge auf die sozialen Interaktionsprozesse und damit auf die Arbeitsergebnisse auswirkt (Weidner, 2003). [11]

Mit dieser Verantwortungsübernahme durch die Schüler*innen ändern sich auch die Ansprüche an die Lehrperson bzw. deren Aufgaben. So begibt sich die Lehrperson zunehmend in eine beobachtende Position. Sie interveniert und gibt Feedback zum Arbeitsprozess, lässt den Schüler*innen aber vermehrt Raum zum selbstständigen Arbeiten (Johnson & Johnson, 1999; Weidner, 2003). [12]

3.2. Aufgaben der Lehrperson - Gelingensbedingungen kooperativer Lernmethoden

In kLm nimmt die Lehrperson den Lernprozess ebenso wichtig wie das Lernziel (Weidner, 2003). Das Gelingen der kLm ist demnach unmittelbar an die Lehrperson gekoppelt. Es liegt in der Verantwortung der Lehrperson, ein Umfeld mit Möglichkeiten zum eigenverantwortlichen Lernen und zur Wissenskonstruktion zu schaffen, in dem die Kommunikation in den Mittelpunkt gerückt wird (Borsch, 2019; Gudjons, 2006) und die Schüler*innen eigenverantwortlich arbeiten können. Sie plant die Stunden, strukturiert Gruppenbildung und Lernsetting (z. B. eventuell Vorgabe eines Skripts zur Rollenverteilung in der Gruppe) und beobachtet das Gruppengeschehen (Johnson & Johnson, 2008). [13]

Zwar arbeiten die Schüler*innen in kooperativen Lerngruppen eigenverantwortlich, dennoch achtet die Lehrperson darauf, dass die Basiselemente des kooperativen Lernens (positive

Abhängigkeit, individuelle Verantwortlichkeit, gegenseitige Unterstützung, Sozial- und Teamkompetenz, Reflexion der Gruppenprozesse) innerhalb der Gruppen vorhanden sind (Johnson & Johnson, 2008). In dieser Lernumgebung wird allen Schüler*innen die Zielerkennung und -erreichung sowie funktionierende Kommunikation und Kooperation ermöglicht. Dazu behält die Lehrperson das Gruppengeschehen im Auge und sorgt dafür, dass problemlösungs- und zielorientierte Diskussion in den Gruppen gefördert und gegebenenfalls geübt wird. In der Rolle als adaptive*r Lernberater*in (Pauli & Reusser, 2000) pflegt sie eine positive Beziehung zu den Schüler*innen. Indem die Lehrperson geduldig ist, Fehler nicht unmittelbar ausbessert (Borsch, 2019; Cohen, 1994) und somit Lernirwege und -umwege der Schüler*innen zulässt (Weidner, 2003), bekommen die Schüler*innen die Möglichkeit, selbst Fehler zu erkennen und herauszufinden, wie sie ausgebessert werden können (Borsch, 2019; Cohen, 1994). Die Lehrperson berät, beobachtet, wartet ab, hört zu und ermutigt die Schüler*innen (Weidner, 2003). Wurde das Geschehen ausreichend beobachtet und ist Intervention nötig, um die Problemlösekompetenz der Schüler*innen zu stärken, sind klare sachliche Hilfestellungen zu bevorzugen. Mit ihrer fachspezifischen Kompetenz sorgt die Lehrperson außerdem für die Wissensaneignung und -erweiterung der Schüler*innen. Dies erfordert einen Rahmen mit adäquatem Zeitmanagement und Vermeidung von Zeitdruck. Zudem fungiert die Lehrperson als Moderator*in in der Reflexion und Präsentation der Ergebnisse, sodass den Schüler*innen ein konstruktiver Austausch möglich ist (Pauli & Reusser, 2000). [14]

4. Ein Beispiel für den Einsatz kooperativer Lernmethoden in der Sekundarstufe: Das Projekt RegioDiff

Im Projekt RegioDiff: „Regionen der Steiermark kennenlernen: Differenzierte Sachunterrichtsmaterialien für inklusiven Unterricht in der vierten Schulstufe“ (07/2019-05/2022; Paleczek, 2020) wurden Lehrpersonen der 8. Schulstufe in einer Fortbildung qualifiziert und anschließend in ihren Klassen begleitet, kLm und Methoden, die zur Gliederung von Informationen und zum Schreiben von Sachtexten verwendet werden können, in ihren Unterrichtsfächern (u.a. Deutsch, Geografie, Geschichte, etc.) einzusetzen. Ziel war es, dass sie ihre Schüler*innen dabei begleiten, Sachtexte mit regionalem Bezug zu produzieren (Themenfindung, Recherche, Filtern der gefundenen Informationen, Schreiben eines Textes in einer kooperativen Lerngruppe), die im darauffolgenden Jahr im Sachunterricht in der 4. Schulstufe eingesetzt werden sollten. [15]

4.1. Prozessbegleitende Fortbildung

Im Projekt RegioDiff (Schuljahr 2019/20) waren drei Fortbildungsnachmittage (11/2019, 02/2020, 04/2020) à 3,5 Stunden geplant. Aufgrund der Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie fanden nur die ersten beiden Fortbildungsnachmittage tatsächlich statt. An diesen Nachmittagen wurden Aspekte kLm besprochen und einige der Methoden durch die Lehrpersonen selbst erprobt, damit sie sich gut auf den Einsatz in der Klasse vorbereitet fühlten. [16]

Die *erste Fortbildungseinheit* thematisierte die Basiselemente und Chancen des kooperativen Lernens sowie das Prinzip des Think-Pair-Share (Lyman, 1981), in welchem es darum geht, sich zuerst allein in einen Inhalt hineinzudenken (Think), diese Gedanken anschließend mit einer*inem Partner*in oder in einer Kleingruppe zu teilen (Pair) und die Ergebnisse dann der Klasse vorzustellen (Share). Brüning und Saum (2006) sehen im Think-Pair-Share die Basis des kooperativen Lernens. [17]

Besprochen wurden außerdem die Abgrenzung kLm zu herkömmlichen Gruppenarbeiten sowie die Kriterien guten Unterrichts (Helmke, 2017; Meyer, 2016). Ebenso wurde die Rolle der Lehrperson in kooperativen Lernsettings thematisiert. Die Lehrpersonen konnten dabei ihre eigenen Bedenken und Erfahrungen teilen und mögliche Vorbehalte wurden diskutiert. Im Rahmen der Fortbildung wurden auch Methoden vorgestellt bzw. erprobt, die bei der Erstellung eines Sachtextes (z. B. zum Strukturieren der Inhalte) in der Klasse eingesetzt werden können. Eine vollständige Darstellung aller in beiden Fortbildungseinheiten besprochenen Methoden befindet sich in Tabelle 1. [18]

Fortbildung	Methode	Literatur	erprobt?	Wofür?
Einheit 1	Placemat bzw. Platzdeckchen-Methode	Craigien & Green (1999); Weidner (2003)	erprobt	Heranführen der Schüler*innen an ein Thema
	Namensschildmethode	Brüning & Saum (2009)	erprobt	Kennenlernen in der Gruppe
	Graffiti	Gibbs (1987)	erprobt	Themenfindung
	Kugellager-Methode	Klippert (1995)	vorgestellt	Zusammenführen von Informationen
	Sequenzdiagramm	Brüning & Saum (2009)	vorgestellt	Gliedern von Inhalten
Einheit 2	Word Web	Brüning & Saum (2009)	vorgestellt	Strukturierung von Informationen
	Gruppenrecherche	Borsch (2019); Sharan & Sharan (1994)	vorgestellt	Recherche zu einem Thema
	Sequenzdiagramm	Brüning & Saum (2009)	erprobt	Erstellung eines Grobgerüsts des zu erstellenden Sachtextes
	Gruppenpuzzle	Aronson et al. (1978)	vorgestellt	Expert*innenwissen zusammenführen

Tabelle 1: Kooperative Lernmethoden der 1. und 2. Fortbildungseinheit.

In der Fortbildung wurde die Placemat- bzw. Platzdeckchen-Methode (Craigien & Green, 1999; Weidner, 2003) erprobt. Bei der Placemat-Methode werden fünf Felder auf ein Blatt Papier gezeichnet, ein mittleres und vier umliegende. In die vier umliegenden Felder wird je eine Leitfrage bzw. ein Leitthema eingetragen, die bzw. das in Einzelarbeit bearbeitet wird (think). Die Partner*innen stellen sich die Ergebnisse gegenseitig vor und sammeln im mittleren Feld die wichtigsten Erkenntnisse (pair), die sie den anderen Gruppen danach präsentieren (share). Eine Abwandlung dieser Methode ist die Namensschildmethode (Brüning & Saum, 2009, Abb.1), die in der Fortbildung eingesetzt wurde, damit sich die Lehrpersonen gegenseitig kennenlernen konnten. Im Anschluss daran wurden die Lehrpersonen aufgefordert, sich darüber auszutauschen, mit welchen Fragen sie die Felder für ihre Schüler*innen im Themenfindungsprozess füllen könnten. Die Ergebnisse wurden im Plenum besprochen. Es wurde versucht, etwaige Bedenken auszuräumen und mögliche Vorgehensweisen zu skizzieren. [19]

Um regionale Themen zu finden, die im Unterricht erarbeitet werden sollten, wurde die Methode Graffiti (Gibbs, 1987) vorgestellt und erprobt. Dafür wurden die Lehrpersonen in Gruppen eingeteilt, die auf unterschiedlichen Tischen je ein Thema auf ein Blatt Papier aufschreiben sollten. Die Gruppen gingen nach einer vorgegebenen Zeit reihum zum nächsten Tisch und schrieben zum jeweiligen Tischthema eigene Gedanken, Ideen und Inhalte dazu. Wenn die Gruppe wieder am eigenen Tisch angelangt war, wurden die Inhalte des Tisches geclustert (Brüning & Saum, 2009). [20]

Einige Methoden, wie etwa die Kugellager-Methode (Klippert, 1995), wurden nur theoretisch kurz angeschnitten, ohne den Lehrpersonen die Möglichkeit zu bieten, sie selbst vor Ort zu erproben. Ebenso wurde das Sequenzdiagramm (Brüning & Saum, 2009) vorgestellt, das zur Erarbeitung und Darstellung von Reihenfolgen bzw. einzelner Teilschritte verwendet werden kann (Abb. 2). Zum Beispiel können die Schüler*innen als Arbeitsauftrag einen Text verfassen und mithilfe des Sequenzdiagramms ein Stichwortgerüst dafür kreieren. Die Texte der Gruppenmitglieder werden reihum in der Gruppe vorgestellt und die anderen geben Rückmeldung. Der spannendste Text wird anschließend vor der Klasse vorgelesen. Diese Methode wurde als Möglichkeit zur Textproduktion über regionale Besonderheiten angeboten

(Themenwahl, Recherche, Inhalte filtern und gliedern, Aufgabenverteilung, etc. bis hin zum fertigen Text). [21]

Den Zeitraum zwischen der ersten und der zweiten Fortbildungseinheit sollten die Lehrpersonen in ihren Klassen für vier Unterrichtseinheiten nutzen, in denen kooperative Gruppen gebildet wurden, die Wahl eines regionalen Themas erfolgte und die Recherche zu diesem durchgeführt wurde. [22]

Wie geht es mir heute? Welche Fragen und Gedanken kreisen mir durch den Kopf?	Was hat mich dazu veranlasst, beim Forschungsprojekt REGIO-DIFF mitzuarbeiten?
Mein Name:	
Was weiß ich schon über den Fortbildungsinhalt bzw. über kooperative Methoden?	Welchen Benefit erwarte ich mir vom heutigen Fortbildungsnachmittag? Inwieweit könnten die Fortbildungsinhalte für meinen Unterricht nützlich sein?

Abbildung 1: Namensschildmethode der 1. Fortbildungseinheit.

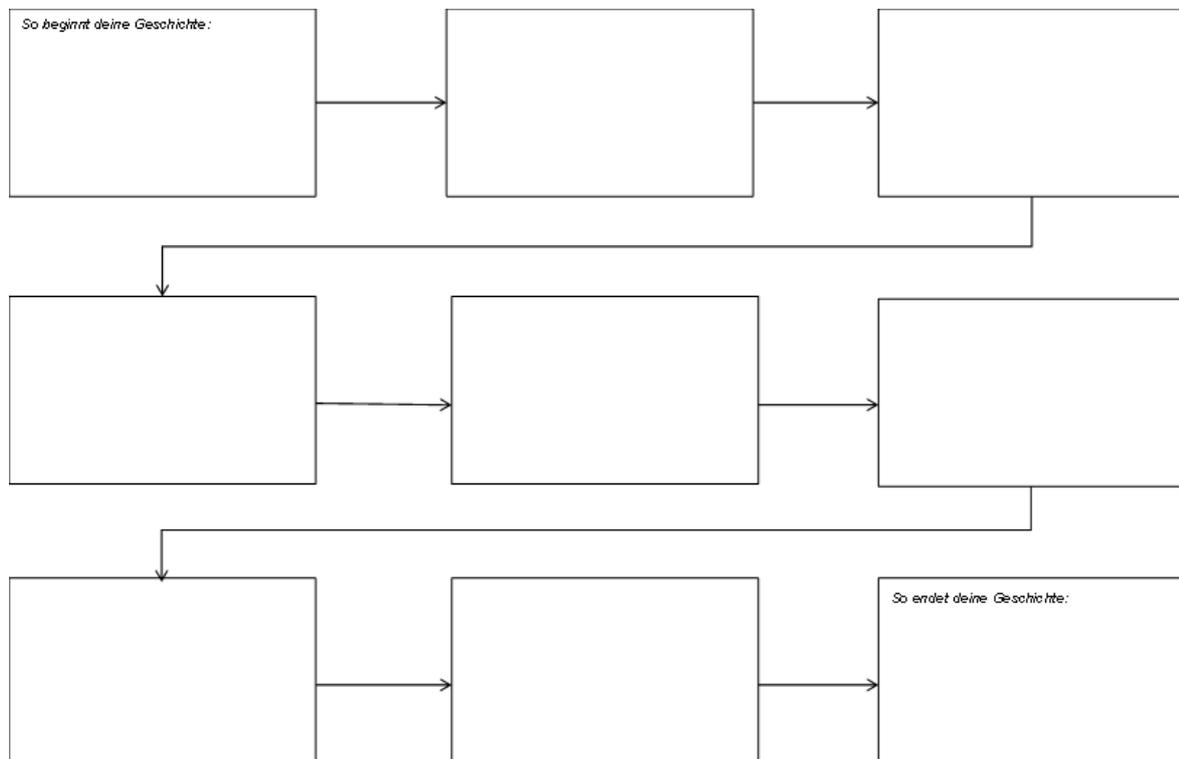


Abbildung 2: Vorlage Sequenzdiagramm zum Gliedern von Inhalten.

In der zweiten Fortbildungseinheit erhielten die Lehrpersonen Raum, um sich über die praktischen Erfahrungen dieser vier Unterrichtseinheiten auszutauschen und Rückmeldung dazu zu geben. Neben der Vorstellung weiterer Methoden (Tab. 1), die zur Erstellung des Sachtextes im Unterricht eingesetzt werden konnten, wurden auch Kriterien der Sachtexterstellung anhand eines Beispieltexes besprochen. Dabei wurde das Augenmerk auf die Rolle der Lehrperson während der Gruppenrecherche gelegt. [23]

Nach der zweiten Fortbildungseinheit sollten abermals vier Unterrichtseinheiten in den Klassen durchgeführt werden, in denen die Schüler*innen in kooperativen Gruppen zu den Themen recherchieren, sich auf Inhalte einigen sowie erste Informationen gliedern und zusammenfassen sollten. Die Aufgabe der Lehrpersonen war es, Rahmenbedingungen für diesen Prozess festzulegen und ihn beobachtend und unterstützend zu begleiten, ohne lenkend einzugreifen. Dieser Schritt wurde nur zum Teil realisiert, da bereits erste Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie in Kraft traten. [24]

4.2. Fragestellung

Um einen Einblick zu bekommen, wie und welche Fortbildungsinhalte tatsächlich im Unterricht umgesetzt wurden, wurde den Lehrpersonen in der Implementation des Projekts und der Methodenwahl nahezu freie Hand gelassen. In diesem Zusammenhang wurde der Frage nachgegangen, wie den Lehrpersonen die methodische Umsetzung in der Klasse gelang. Der Fokus wurde auf jene Elemente kLm gelegt, die die Lehrpersonen als besonders relevant empfanden und darauf, welche Fortschritte sie bei den Schüler*innen wahrnahmen. Außerdem wurde untersucht, was die Lehrpersonen an der Fortbildung schätzten und welche Inhalte sie sich noch gewünscht hätten. [25]

4.3. Methodisches Vorgehen

4.3.1. Stichprobe

An der Fortbildung nahmen 19 Lehrpersonen (Alter: $M=36,05$; $SD=17,5$; 14=weiblich) der 8. Schulstufe (Neue Mittelschule, Gymnasium) teil. Sie unterrichteten Deutsch, Mathematik, Geografie, Geschichte und/oder Englisch und betreuten zum Zeitpunkt der Fortbildung seit durchschnittlich 2,29 Jahren ($SD=1,85$) die teilnehmenden Klassen ($N=13$). 18 Lehrpersonen kannten kLm bereits vor der Fortbildung (Ausbildung/Studium) oder haben schon vor der Fortbildung kLm im Unterricht eingesetzt ($n=7$). [26]

Aufgrund unterschiedlicher Umstände (u.a. Covid-19-bedingte Herausforderungen an der Schule, genügend Wissen zum Thema, etc.) verließen fünf Lehrpersonen das Projekt nach der ersten Fortbildung und wurden somit nicht in die weiteren Datenerhebungen/-analysen einbezogen. [27]

4.3.2. Datenerhebung

Fragebögen:

Vor der zweiten Fortbildungseinheit füllten elf Lehrpersonen einen Fragebogen aus. Sie gaben darin an, von welchen Inhalten der ersten Einheit sie besonders profitiert hatten, wie ihnen der Einsatz kLm im Zuge des Projekts in der Klasse bis dato gelungen war und welche Wünsche sie in Hinblick auf die zweite Einheit hatten. Der Fragebogen bestand aus sechs Fragen mit überwiegend offenem Antwortformat. [28]

Nach der zweiten Einheit füllten zwölf Lehrpersonen einen weiteren Fragebogen zur Evaluation der Fortbildung, der besprochenen Inhalte und ihrer Einschätzung hinsichtlich der praktischen Umsetzung im Unterricht aus (z.B.: „Diese Fortbildung hat sich positiv auf mein Interesse für kLm ausgewirkt.“). Der Fragebogen bestand aus 23 Single-Choice-Fragen (5-stufige Likert-Skala), einer Frage zur Implementierung der vorgestellten kLm in der Klasse („Werden Sie die Methoden 1:1 übernehmen, adaptieren oder eine ganz andere Vorgangsweise wählen?“) und drei offenen Fragen zum Umfang und Inhalt des Inputs in der Fortbildung. [29]

Unterrichtsbeobachtungen:

Je zwei bis drei Projektmitarbeiter*innen führten insgesamt 13 Unterrichtsbeobachtungen in den Klassen der teilnehmenden Lehrpersonen durch. Die Beobachtungsbögen umfassten den Einsatz der kLm in den Klassen, die Rahmenbedingungen, die Arbeitsweise der Schüler*innen sowie die Implementierung durch die Lehrpersonen. Es wurden bestimmte Arbeitsschritte näher betrachtet (z. B. ob die Stunde vorab durch die Lehrperson erklärt wurde, ob die Lehrperson oft um Hilfe gebeten wurde und ob die Schüler*innen Feedback erhielten, wenn sie darum baten). Zudem wurden die angewandten Arbeitsschritte, deren Zweck und ob die Schüler*innen dabei allein oder in Gruppen arbeiteten und ein allgemeines Stimmungsbild (Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrperson, Äußern negativer Emotionen, Umgang mit potenziellen Konflikten) erhoben. [30]

Leitfadengestützte Interviews:

Im Sinne einer guten Strukturierung und Vergleichbarkeit (Strübing, 2013) wurden leitfadengestützte Interviews mit zwölf Lehrpersonen durchgeführt (insgesamt 7:16 h Material). Der Leitfaden bezog folgende Themen mit ein: (1) Konzept des Projekts, (2) kLm, (3) Fortbildung, (4) Erwartungshaltung zum Einsatz von kLm und (5) Abgrenzung zum herkömmlichen Unterricht. In Bezug auf die Schüler*innen wurden die Lehrpersonen zu folgenden Themenfeldern befragt: (6) Motivation, (7) Schwierigkeit der Aufgabenstellung und Leistungsdruck, (8) Wohlbefinden, Sozialverhalten und Konflikte in den Lerngruppen, (9) Benefit für die Schüler*innen und (10) Reflexion über das Projekt. [31]

4.3.3. Datenauswertung

Da für Fragebogen 1 ein offenes Antwortformat gewählt wurde, wurden die Ergebnisse durch die Autor*innen in Absprache sinngemäß in einer EXCEL-Tabelle zusammengefasst. [32]

Für Fragebogen 2 wurden die Ergebnisse tabellarisch (Tab. 2) dargestellt. Die Daten wurden mittels Mittelwertsberechnungen via SPSS 28 ausgewertet. [33]

Die Interviews wurden unter Zuhilfenahme von festgelegten Transkriptionsregeln von geschulten Projektmitarbeiter*innen transkribiert und von den Autor*innen in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ausgewertet. Es wurde ein Kodierplan erstellt, der sich weitgehend an den Themen des Interviewleitfadens orientierte. Insgesamt wurden 19 Kategorien gebildet (wie zum Beispiel „Eingesetzte Methoden“, „Motivation der Schüler*innen“ und „Rollentausch Lehrperson und Schüler*innen“). Anhand dieses Plans wurden die Interviewtranskripte analysiert. [34]

Aus den Unterrichtsbeobachtungen wurden nur die für den Beitrag relevanten Informationen, wie etwa die tatsächlich eingesetzte Methode, die Hilfestellung und das Feedback zu Arbeitsschritten durch die Lehrperson, thematisch zusammengefasst. [35]

5. Ergebnisse und Diskussion

5.1. Umsetzung in den Klassen

Elf Lehrpersonen gaben nach der ersten Fortbildung an, die in der Fortbildung besprochenen Methoden für den Einsatz in der Klasse adaptieren zu wollen. Nur eine Lehrperson plante, die Methoden wie in der Fortbildung besprochen in ihrer Klasse einzusetzen. In den Unterrichtsbeobachtungen zeigte sich, dass die Lehrpersonen die Methoden auch für ihre Zwecke adaptierten. Beispielsweise wurde anstelle eines Wortes beim Platzdeckchen ein Bild verwendet (Unterrichtsbeobachtung; LP4). [36]

Sieben Lehrpersonen bewerteten den Einsatz der kLm in der Klasse als gelungen (z.B.: „Es hat überraschend gut funktioniert, obwohl die Klasse relativ unruhig ist.“ (FB1; LP13)). Positiv hervorgehoben wurde dabei die Placemat-Methode, die „für das Arbeiten in der Gruppe

angewendet (wurde). Es war dafür sehr praktikabel“ (FB1; LP6). Wie die Unterrichtsbeobachtung zeigte, wurden in einer Schule auch Methoden eingesetzt, die in der Fortbildung nur kurz erwähnt wurden, wie etwa das Kugellager. Dieses sollte die Ergebnisse der Recherche festigen sowie den Austausch der Schüler*innen und ihre sozialen Kompetenzen fördern (klassenübergreifender Einsatz aufgrund vier am Projekt teilnehmender Lehrpersonen mit zwei Klassen). [37]

5.1.1. Notwendige Elemente erfolgreicher Implementation kooperativer Lernmethoden

Neben dem Wissen über kLm und das jeweilige Sachthema wurden von den Lehrpersonen im Projekt noch andere Elemente erwähnt, die zum erfolgreichen Einsatz von kLm beitragen und die in der Literatur als Grundvoraussetzung kLm dargestellt werden, wie z. B. eine sorgfältige Planung des Unterrichts (Borsch, 2019; Weidner, 2003). Zudem wurden von den Lehrpersonen Geduld, eine konsequente Arbeitsweise und das Beibehalten strukturierter Abläufe genannt. Besonders hervorgehoben wurde der Zeitaufwand, der betrieben werden muss, um die kLm im Unterricht einzusetzen sowie die Balance zwischen der Anleitung und dem stillen Beobachten. [38]

Zeit

Den Befragten zufolge ist vor allem der Zeitaufwand nicht zu unterschätzen, da es Zeit und Strukturierung braucht, um kLm im Unterricht einzuführen und zielführend einzusetzen. Der Zeitaufwand wurde nicht von allen Lehrpersonen gleich empfunden. So ging aus dem Fragebogen einer Lehrperson (LP12) hervor, dass ihr der Einsatz der kLm mit viel Freiraum und wenig Vorbereitungsaufwand entgegenkam. Andere waren davon überzeugt, dass die Umsetzung in der Klasse ohne ausreichende Vorbereitung nicht funktioniert (00:18:27; LP9), wie auch bei Borsch (2019) beschrieben. Es wurde außerdem davor gewarnt, der Klasse zu wenig Zeit zu geben, um sie an das kooperative Arbeiten heranzuführen: „Ich glaub nicht, dass es ganz gut funktioniert, wenn man *sofort* damit beginnt, ohne das schön langsam aufzubauen“ (00:18:00; LP9). Laut Lehrpersonen hinderten sie aber gerade fehlende zeitliche Ressourcen am Einsatz kooperativer Methoden, obwohl sie dem Konzept grundsätzlich viel abgewinnen konnten. Zu derartigen Erkenntnissen gelangten ebenso 68% der befragten Lehrpersonen bei Völlinger et al. (2018). [39]

Hinsichtlich dieses zeitlichen Mehraufwandes wurde von den Lehrpersonen die Befürchtung geäußert, dass der Lehrplan nicht eingehalten werden und die Wissensvermittlung und -aneignung zu kurz kommen könnten: „Das Konzept finde ich wirklich gut. Das Einzige, was ich dann doch recht schwierig gefunden habe, ist, das wirklich innerhalb des Lehrplans eigentlich einzubauen. Das heißt, dass man dennoch den Lehrplan auch erfüllen kann.“ (00:01:35, LP1). Auch wenn die Verantwortung für das Lernen hauptsächlich bei den Schüler*innen lag, so war aus Sicht der Lehrpersonen dennoch ein gutes Zeitmanagement gefragt. Denn aufgrund des zeitlichen Mehraufwands achteten die Lehrpersonen in der Implementierung der kLm im Zuge des Projekts noch bewusster als sonst auf die Einhaltung von Zeitlimits: „Mit der Zeit, also man muss das ganz klar einfordern und dann auch (...) zwischendurch ein Signal geben, jetzt sind nur mehr zehn Minuten“ (00:21:15; LP7). [40]

Balance zwischen Anleitung und stillem Beobachten (Rollentausch)

Als schwierig wurde auch das Finden eines Mittelweges zwischen Anleitung und Hilfestellung empfunden: [41]

„Was ich irgendwie immer schwierig gefunden habe, ist, mit dieser Methode dann wirklich (...) Wissen zu vermitteln. Einerseits will man ja nicht zu viel geben (...), weil sie ja doch selber draufkommen sollen, nur ist genau die Balance echt schwierig“ (00:06:14; LP1). [42]

Vor allem in der Recherchephase waren Hilfestellungen gefragt, da den Schüler*innen das Filtern relevanter Informationen schwerfiel: „Ja, sie haben dann auch einmal das richtige

Unterstreichen und Markieren lernen müssen. Da war unsere Anleitung schon notwendig, weil zum Schluss waren teilweise eben die ganzen Texte markiert“ (00:20:00; LP7). Die Lehrpersonen waren bemüht, ein gutes Mittelmaß zu finden, die Rolle der adaptiven Lernberatung (Borsch, 2019; Pauli & Reusser, 2000) einzunehmen und situationsbezogen zu reagieren. Von den Lehrpersonen wurde das unterschiedlich gehandhabt und sie mussten auf die Diversität in der Klasse und die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen der Gruppen und der Schüler*innen, wie z. B. auch bei Trautmann und Wischer (2011) beschrieben, eingehen. Bei manchen Gruppen waren oberflächliche Hilfestellungen ausreichend: „Und ich habe auch gesagt, wenn sie was nicht verstehen, sie haben Google, sie wissen, wie man dementsprechend einen Fachbegriff recherchiert.“ (00:31:25; LP5). Bei anderen Gruppen hingegen schien intensivere Betreuung notwendig gewesen zu sein: „Bei der einen Gruppe war eigentlich, dass ich fast immer dabeistehen hab´ müssen, sonst wären sie auf gar nichts gekommen.“ (00:12:55; LP9). Grundsätzlich wurde von allen Lehrpersonen versucht, die Lernenden frei arbeiten zu lassen, aber trotzdem für etwaige Fragen und Hilfestellungen zur Verfügung zu stehen, wie von van Leeuwen und Janssen (2019) vorgeschlagen. [43]

Vier Lehrpersonen gaben im Fragebogen an, dass sie mit der veränderten Rolle keine Probleme gehabt hätten. Die Gründe dafür waren unterschiedlich. So schien das Wissen darüber, dass auf die eigene Klasse Verlass ist, von Bedeutung. Den Einsatz kLm in weniger disziplinierten Klassen käme für viele nicht in Frage. Auch bei Völlinger et al. (2018) wurde fehlende Disziplin von 47% der befragten Lehrpersonen als hinderlich für das kooperative Lernen eingestuft. Eine Lehrperson empfand den Rollentausch als angenehme Abwechslung zum täglich mehrstündigen Frontalunterricht und einer weiteren kam der Rollentausch persönlich entgegen: „Ja gut, weil (...) ich bin eher grundsätzlich ein antiautoritärer Mensch. Grundsätzlich stelle ich jede Form von Konvention, jede Form von Regelmäßigkeit, jede Form von angeblicher Norm in Frage und mag das, wenn Kinder selber denken.“ (00:20:50; LP11). [44]

Im Fragebogen 1 wurde die Abgabe der Verantwortung von fünf Lehrpersonen als schwierig eingestuft. Die Schwierigkeit verorteten die Lehrpersonen mehr in ihrer eigenen Sichtweise als der tatsächlichen Fähigkeit der Schüler*innen, eigenverantwortlich zu arbeiten. Wie aus den Interviews hervorging, hatten sich die Lehrpersonen während der Implementation aber schnell an die Abgabe von Verantwortung gewöhnt. Insgesamt wurde der Rollentausch von den Lehrpersonen als angenehm beschrieben, da es ihnen so möglich war, sich in der Klasse zwischen den Gruppen zu bewegen und zu schauen, ob es Fragen gab (00:31:10; LP12), wie auch bei Borsch (2019) und Weidner (2003) beschrieben wurde. Eine Lehrperson räumte beispielsweise ein: „Man sieht dann schon sehr gut eigentlich, was man vielleicht oft an den Schülern zu wenig Freiheiten gibt, oder zu wenig auch zutraut oft, (...) das ist eine positive Erfahrung“ (00:17:04; LP7). Leichter fiel die Abgabe der Verantwortung, nachdem sie sich selbst davon überzeugt hatten, dass sich die Schüler*innen gut eingefunden haben und in der Lage waren, sich in den Gruppen selbst zu organisieren. [45]

5.1.2. Die Schüler*innen im kooperativen Unterricht

Auch für manche Schüler*innen waren die kLm anfangs ungewohnt, vor allem, wenn es ihnen schwerfiel, selbstständig zu arbeiten. Die Lehrpersonen fanden, dass es für den Einsatz kLm eine Eingewöhnungszeit (n=6) oder ein Training (n=1) braucht. Eine Lehrperson gab an, kLm auch in anderen Unterrichtsfächern einzusetzen, um das kooperative Arbeiten mit den Schüler*innen zu trainieren. Sowohl aus dem Fragebogen als auch aus den Interviews ging hervor, dass anfangs Unsicherheit oder Überforderung hinsichtlich der kLm (z. B. bei Placemat) bei den Schüler*innen beobachtet werden konnte. Dies legte sich laut Angaben der Lehrpersonen allerdings rasch und selbst jene Schüler*innen, denen das kooperative Lernen zuvor unbekannt war, gewöhnten sich schnell daran. Dennoch funktionierte kLm in manchen Gruppen besser als in anderen. Wie Borsch (2019) sah eine Lehrperson den Grund dafür in der Gruppenzusammensetzung (FB 1, LP7). [46]

Positive Effekte des kooperativen Lernens zeigten sich vor allem hinsichtlich der Selbstständigkeit der Schüler*innen. Die Lernenden werden demnach beispielsweise befähigt, eigeninitiativ zu arbeiten und „sie werden ein bisschen selbst verantwortlich für ihr Arbeiten“ (00:09:21; LP10). Insgesamt wurden die Schüler*innen als motiviert wahrgenommen. Wie bereits in zahlreichen Studien belegt (Green & Green, 2006; Johnson & Johnson, 1999; Slavin, 1995; Wellenreuther, 2014), konnten die Lehrpersonen eine Steigerung der Motivation beobachten. Eine Lehrperson gab im Interview an: „Also mir kommt vor, je mehr sie dann ins Tun gekommen sind, desto mehr hat es ihnen zu taugen angefangen“ (00:29:43; LP9). Eine weitere Lehrperson fand im freien Arbeiten am Thema eine Erklärung für die beobachtete Steigerung der Motivation und des Interesses. Die Lehrperson überließ den Schüler*innen die Wahl des Themas (unter gewissen Vorgaben), was ihrer Ansicht nach motivationssteigernd war. So könnte das Erleben von Autonomie (Borsch, 2019) die Motivationssteigerung verantworten. [47]

Es bestätigte sich in den Interviews, dass kLm von den Schüler*innen als eine Auflockerung des Unterrichts empfunden werden: „Die Kinder kommen selbst ins Tun. Die Kinder werden anders aktiviert“ (00:09:07; LP10). Das aktive Tun ist laut Borsch (2019) ebenfalls motivationsfördernd, wenn die Schüler*innen neugierig und mit Freude an das gemeinsame Tun herangehen. Die innere Aktivierung der Schüler*innen findet auch bei Brüning und Saum (2014) bezüglich der Effektivität kooperativen Lernens Erwähnung. [48]

Ein weiterer motivationsfördernder Faktor ist lt. Angaben der Lehrpersonen das Feedback zu verschiedenen Arbeitsschritten. Aus den Beobachtungsbögen geht hervor, dass die Lehrpersonen ganz unterschiedlich mit dem Austeilen von Lob und Ermutigung sowie Hilfestellung und Feedback umgingen. In manchen Klassen wurden häufige Ermutigungen beobachtet, in anderen war dies nicht der Fall. In allen Klassen wurde den Schüler*innen Hilfe zuteil, wenn sie darum baten. Viele der verlangten Hilfestellungen bezogen sich auf inhaltliche Aspekte („Können wir das so schreiben?“). Die Lehrpersonen versuchten diesbezüglich ein angemessenes Mittelmaß zu finden, um den Schüler*innen einen Anhaltspunkt zum Weiterarbeiten zu bieten, wie auch in anderen Studien berichtet wurde (Borsch, 2019; Weidner, 2003). [49]

Aus den Interviews ging auch die Ansicht hervor, dass die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen mit kLm gefördert werden können. Die Zusammenarbeit in den Gruppen erfordert jedoch das Vorhandensein interpersonaler Kompetenzen (Borsch, 2019; Johnson & Johnson, 1994). Die Lehrpersonen berichteten, dass die Schüler*innen mit der Zeit immer besser in der Lage waren, einander zu stärken und sich gegenseitig zu unterstützen, wozu sich laut Slavin (1995) im kooperativen Lernsetting ausreichend Gelegenheiten bieten. Das Einbringen aller Schüler*innen fand Anerkennung. Schüler*innen, die mehr Schwierigkeiten im Lesen, Verstehen und Zusammenfassen der Texte hatten, wurden von jenen unterstützt, die weniger Schwierigkeiten hatten, die Informationen einzuordnen. In den heterogenen Lerngruppen fanden somit alle Schüler*innen die Unterstützung, die sie brauchten und wurden unabhängig ihrer Leistungen als vollwertige, ihren Beitrag leistende Mitglieder wahrgenommen. [50]

Jene Schüler*innen, die von den Lehrpersonen als „leistungsstark“ bezeichnet wurden profitierten lt. Aussagen der Lehrpersonen ebenso von der Arbeit in kooperativen Gruppen wie jene, die sie als „leistungsschwach“ bezeichneten, da es oft eben diese Schüler*innen seien, die lieber allein arbeiteten. Da die Lehrperson die Gruppen einteilte, ergaben sich nicht zuletzt deshalb mitunter schwierige Gruppenkonstellationen. Waren Schüler*innen in einer Gruppe, die sich in ihren Lernleistungen unterschieden oder in unterschiedlichen Tempi arbeiteten, war vor allem gutes Monitoring der Lehrperson gefragt. Einen möglichen Benefit für die von den Lehrpersonen als leistungsstark bezeichneten Schüler*innen beschrieb eine Lehrperson so: [51]

„Vielleicht haben die Stärkeren bei manchen, kommt mir vor, vielleicht ein bisschen Geduld gelernt, weil die tun sich ja sonst immer nur zusammen mit denen, die sowieso auch stark sind und da ist es ja leicht, weil da können sie ihr Programm durchziehen. Und da haben sie lernen müssen, dass sie im Leben immer konfrontiert werden mit Mitarbeitern oder Leuten, mit denen sie zusammen was machen müssen, die eben nicht ihrem eigenen Anspruch vielleicht genügen würden, wenn es um Tempo geht und um

Verständnis. Und das müssen sie akzeptieren, weil das werden sie sich in der Arbeitswelt auch nicht immer aussuchen können“ (00:08:12; LP11). [52]

Dieses Beispiel hebt auch die Wichtigkeit hervor, dass Lehrpersonen das Klassengeschehen regeln, Rahmenbedingungen vorgeben und ein gutes Monitoring beherrschen. [53]

Borsch (2019) berichtet, dass durchaus Schwierigkeiten innerhalb mancher Lerngruppen entstehen können, da es nicht selbstverständlich sei, dass sich die Schüler*innen gegenseitig unterstützen. Auch das müsse gelernt werden. In schwierigen Konstellationen sei es zwar Aufgabe der Lehrperson, die Arbeit in der Gruppe gut zu strukturieren und positive Interdependenz und Verantwortlichkeit unter den Schüler*innen zu fördern, aber laut Johnson und Johnson (1999) sei vor allem die Bereitschaft der Gruppenmitglieder, etwaige Konflikte in ihrer Zusammenarbeit zu erkennen und auszuräumen, zentral. Auch Slavin (1995) bringt die Qualität der Zusammenarbeit mit der Wirksamkeit der kLm in Verbindung. Laut Angaben der Lehrpersonen wurden auch in stark heterogenen Gruppen gute Zusammenarbeit und Zusammenhalt beobachtet oder konnten zumindest ansatzweise erreicht werden. Aus den Interviews geht hervor, dass sich die Schüler*innen in den Gruppen gegenseitig motivierten und teilweise sogar maßregelten, wenn jemand seine Aufgabe in der Gruppe nicht erfüllte (00:23:38; LP5). Von dieser Art der Eigeninitiative zeigten sich die Lehrpersonen besonders überrascht. [54]

Als Mehrwert kLm wurde von den Lehrpersonen auch genannt, dass dadurch viele verschiedene Perspektiven zu einem Thema gesammelt werden konnten, was den Schüler*innen im Erfassen der Informationen zugute kam. Gleichzeitig wurde aber ebenso die Eigeninitiative aller Schüler*innen gefördert, wovon auch Green und Green (2006) berichten. Insgesamt wurde betont, dass Hemmungen, kLm einzusetzen, einfach abgelegt werden sollten und die Ansicht, der Unterricht müsse von der Lehrperson gesteuert werden, zu überdenken sei. Zwar sei von beiden Seiten Geduld gefragt, um sich an die veränderten Rollen zu gewöhnen, der Benefit sei aber auf beiden Seiten groß. Die Lehrpersonen räumten ein, dass die Vorbehalte gegenüber kLm nicht der Arbeitsweise der Schüler*innen geschuldet waren. Vielmehr stand ihnen ihr Drang, im Unterricht den Lead zu behalten, im Weg. Wenn es um den Wissenserwerb geht, kann den Schüler*innen laut Aussagen der Lehrpersonen also mehr Eigeninitiative zugetraut werden. Als Lehrperson sollte man sich einfach trauen, kLm im Unterricht einzusetzen. [55]

5.2. Rückmeldungen zur Fortbildung

5.2.1. Mehrwert der Fortbildung

Die Wichtigkeit der Fortbildung wurde laut Fragebogen in der Auffrischung (n=1) und im Kennenlernen neuer Methoden und Ansätze (n=4) gefunden. Die Interviews bestätigten das: „Ich weiß jetzt nicht (...) zum Beispiel diese *Placemat-Methode*. Das sind ja Dinge, die funktionieren gut, aber man muss sie immer wieder in Erinnerung rufen, damit man es dann im Unterricht verwendet.“ (00:07:40; LP1). „Deswegen sind Fortbildungen, auch wenn man es schon einmal gehört hat, nicht schlecht, weil man wirklich wieder erinnert wird.“ (00:08:13; LP1). Dies macht es nur umso wichtiger, kLm auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen mehr Beachtung entgegenzubringen (Kernbichler, 2015). [56]

Der Fragebogen 2 bezog sich auf die Fortbildung. Insgesamt fiel das Urteil der Lehrpersonen (n=12) überwiegend positiv aus (Tabelle 2). [57]

Das Kennenlernen unterschiedlicher Methoden wurde von drei Lehrpersonen gesondert positiv hervorgehoben. Eine Lehrperson gab an, besonders vom Ausprobieren der Methoden zur Texterstellung profitiert zu haben, da ein Hineinfühlen in die Schüler*innenperspektive möglich war, was wiederum für den bedürfnisorientierten Einsatz kLm (bspw. Gerlach, 2015) förderlich ist. In jedem Fall ist es den Lehrpersonen möglich, die aktive Rolle der Schüler*innen (Huber, 2010) einzunehmen und sich gleichzeitig auf ihre eigene passivere Rolle im kooperativen Lernsetting vorzubereiten. Zudem können sie sich Kompetenzen aneignen, die den Einsatz kLm im Unterricht erleichtern (Targamadze & Kriauciuniene, 2019). [58]

Generell waren die Inhalte der Fortbildung für elf der Lehrpersonen zufriedenstellend. Lediglich eine Lehrperson sprach sich für mehr theoretischen Input und für weniger praktisches Erproben aller Methoden aus. Dabei festigte die Mischung aus theoretischem Input, selbst Ausprobieren und Reflektieren das Wissen und die Handlungskompetenz der Lehrpersonen. Laut Lipowsky und Rzejak (2021) ermöglicht das den Lehrpersonen auch im Unterricht ein flexibleres Agieren. [59]

Lipowsky und Rzejak (2021) zufolge bietet es sich deshalb an, Fortbildungen durchzuführen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken. So können gezielt Phasen aus Theorie, Praxis und Reflexion wiederholt werden. Dies unterstützt den Aufbau von Handlungsmustern und Inhalten, die für die Praxis relevant sind. Ein solches Vorgehen würde sich gut eignen, um die Methoden, von denen die Lehrpersonen eigenen Angaben zufolge besonders profitierten (z. B. Placemat oder Graffiti), auch im Unterricht einzusetzen und anschließend darüber zu berichten. [60]

Insgesamt wurden die Vorstellung der kLm und Beispiele für deren Einsatz an sich bereits als gewinnbringend erachtet (n=3). Positiv hervorgehoben wurden die „Ansätze für das Arbeiten mit kooperativen Lernmethoden“ (FB1; LP7) und „die Herangehensweise, wie man Inhalte zu einem bestimmten Thema sammeln kann.“ (FB1; LP9). [61]

	M (SD)
Die Fortbildung hat sich positiv auf mein Interesse für kLm ausgewirkt.	4,0 (,793)
Ich kann aufgrund dieser Fortbildung kLm anwenden.	4,42 (,669)
Die Methoden waren verständlich und anschaulich erklärt.	4,42 (,515)
Ich finde die Inhalte der Fortbildung sehr nützlich.	3,83 (,835)
Ich freue mich auf das Ausprobieren der vorgestellten kLm in der Klasse.	4,25 (,754)
Es wurden genügend Beispiele besprochen.	4,42 (,793)
Die Inhalte entsprachen meinen Vorstellungen.	4,08 (,996)
Die Thematik dieser Fortbildung ist für mich als Lehrperson wichtig.	3,67 (1,303)
Ich würde diese Fortbildung auch Kolleg*innen empfehlen.	3,75 (,866)

Tabelle 2: Mittelwerte (5-stufige Likert-Skala) und Standardabweichungen der Antworten im Fragebogen 2.

5.2.2. Schwierigkeiten in der Umsetzung und resultierende Ideen für zukünftige Fortbildungen

Unsicherheiten der Lehrpersonen bezogen sich auch auf die Wissensvermittlung mittels kLm. Eine Lehrperson nannte gezielt die Schwierigkeit, abschätzen zu können, ob wirklich alle beteiligt waren: „Dass alle ins Tun gekommen sind, dass alle ins Lernen gekommen sind und nicht, dass da einer hängengeblieben ist. Und diese Ergebnissicherung, glaub ich, ist ab und zu eine Herausforderung“ (00:10:50; LP10). Die Sorge, die Wissensvermittlung käme zu kurz, führte bei einer Lehrperson dazu, dass sie kLm, die sie bereits aus Seminaren, Aus- oder Fortbildungen kannte, kaum einsetzte: [62]

„Was ich irgendwie immer schwierig gefunden habe, ist, mit dieser Methode dann wirklich den Schülern was zu vermitteln, also Wissen zu vermitteln. Einerseits will man ja nicht zu viel geben, zu viele Vorgaben. Weil sie ja doch selber draufkommen sollen, nur ist genau die Balance echt schwierig und das ist mir schon etwas abgegangen in der Fortbildung. Dass ich da jetzt nicht wirklich etwas mitnehmen konnte, wie man jetzt diese Balance finden kann.“ (00:06:30; LP1). [63]

Hinsichtlich des Maßes an Feedback hätten sich die Lehrpersonen von der Fortbildung mehr Anleitung erhofft. Van Leeuwen und Janssen (2019) sind der Ansicht, dass das Feedback in Lehrpersonenfortbildungen thematisiert werden sollte, da es sowohl einen wichtigen Part in der Zusammenarbeit der Schüler*innen als auch in den Lernergebnissen einnimmt. [64]

Das Haupteinsatzgebiet kLm sahen die Lehrpersonen verstärkt im Sach- bzw. Fachunterricht. Dies stellt sich gegen die Annahme Slavins (1995), kLm seien in allen Fächern einsetzbar. Eine Lehrperson erprobte kLm bereits im Mathematikunterricht und hatte keine Vorbehalte, eine andere sprach sich klar dagegen aus. Auffällig ist dennoch, dass die Lehrpersonen kLm trotz empirischer Befunde zur Wirksamkeit nicht vorbehaltlos annahmen. Wie bei Völlinger et al. (2018) äußerten auch in der vorliegenden Studie die Lehrpersonen Faktoren, wie etwa ein stark heterogenes Klassengefüge, die den Einsatz kooperativer Lernmethoden schwierig machen würden. [65]

Trotz des Besprechens und Ausprobierens mehrerer kLm hätten die Lehrpersonen gern noch weitere Beispiele und Möglichkeiten, kLm im Unterricht einzusetzen, kennengelernt. Jaschke (2016) zufolge ist dieser Fachbezug wichtig, um die in der Fortbildung kennengelernten Inhalte auch tatsächlich praktisch einzusetzen. Auch bei Völlinger et al. (2018) war die Unsicherheit über das eigene Vorgehen ein häufig genanntes Problem bei kLm. Auch hier wurden modellhafte Beispiele von den Lehrpersonen gewünscht, nicht zuletzt, um die Vorbereitungszeit zu verringern und den Einsatz im Unterricht für sie vorstellbar zu machen. [66]

6. Fazit und Ausblick

Im Rahmen des Projekts RegioDiff wurden Lehrpersonen geschult, in ihren Klassen kLm für unterschiedliche Schritte der Sachtexterstellung einzusetzen. Der Prozess wurde via Mixed-Methods-Design begleitet. Dabei konnten Daten zu den Eindrücken, Erfahrungen und Erkenntnissen der Lehrpersonen gesammelt werden, auf die für die Konzeption zukünftiger Fortbildungen zurückgegriffen werden kann. Beispielsweise berichteten die Lehrpersonen von anfänglichen Unsicherheiten in der Umsetzung kLm in den Klassen und dem benötigten Feingefühl, wenn es um die Einteilung und das Monitoring der Gruppen sowie das richtige Maß an Hilfestellung und stillem Beobachten geht. Hier hätten sich Lehrpersonen mehr praktische Beispiele und Anleitung in der Fortbildung gewünscht. Zwar hoben die Lehrpersonen auch positive Aspekte kLm hervor, wie zum Beispiel der Einsatz kLm als Auflockerung des Unterrichts und der als angenehm empfundene Rollentausch mit den Schüler*innen oder die wahrgenommene Steigerung der Motivation seitens der Schüler*innen. Dennoch konnten trotz des Besuchs der Fortbildung und der praktischen Umsetzung im Unterricht nicht alle Vorbehalte gegenüber kLm (z. B. Wissensvermittlung kommt zu kurz, Lehrplan kann nicht eingehalten werden) ausgeräumt werden. [67]

In der Auswertung der Ergebnisse muss mitbedacht werden, dass die Studie einen explorativen Charakter aufweist, der sich aus der kleinen Stichprobe und den spezifischen Umständen ergab, in denen die Daten erhoben wurden (Koppelung der Fortbildung an ein Projekt, freiwillige Teilnahme an der Begleitforschung, Covid-19 und entsprechende Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie). Von ursprünglich 19 Lehrpersonen entschieden sich fünf dazu, das Projekt vorzeitig zu verlassen, da sie aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen und der Gegebenheiten an den Schulen (u.a. hybrider Unterricht, Nachholen des Unterrichtsstoffes nach dem Lockdown) keine Möglichkeit sahen, das Projekt weiterhin umzusetzen. Aufgrund der erhöhten Anforderungen an die Lehrpersonen in der Pandemie wurde der dritte geplante Fortbildungsnachmittag nicht abgehalten. Auch die geplante Begleitung des Gesamtprozesses vom Kennenlernen kLm, über ihren Einsatz im Rahmen der unterschiedlichen Schritte der Texterstellung in den Klassen bis hin zur Differenzierung der erstellten Texte konnte nicht stattfinden, weshalb nur bedingt von Prozessbegleitung gesprochen werden kann. Aufgrund der Schulschließungen im Frühjahr 2020, der eingeschränkten Möglichkeiten, kooperativ zu arbeiten (Abstandsregelungen, gestaffelter Präsenzunterricht) und der Regelungen hinsichtlich schulfremder Personen, waren Unterrichtsbeobachtungen lediglich in stark eingeschränktem Maße möglich. Die vorliegenden Ergebnisse lassen daher keine Rückschlüsse auf die Qualität des Einsatzes kLm in den Klassen zu. [68]

Da der Fokus der vorliegenden Studie auf der Fortbildung liegt, finden Ergebnisse aus den ebenso durchgeführten Gruppeninterviews mit den Schüler*innen in diesem Beitrag keine

Erwähnung. Für die Datenauswertung und -analyse wurden somit ausschließlich die erhobenen Daten der Lehrpersonen berücksichtigt. Durch die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Begleitforschung konnte nicht sichergestellt werden, dass von allen Lehrpersonen vollständige Datensätze vorliegen (Interview und Fragebögen). Nicht alle Lehrpersonen kamen der Bitte um Teilnahme nach. [69]

Um kLm erfolgreich in den Unterricht zu integrieren, ist neben der Bereitschaft, der Kompetenz und der Zuversicht der Lehrperson auch eine Regelmäßigkeit des Einsatzes erforderlich. Zwar wurde die Wirksamkeit bereits in internationalen Studien bestätigt, dennoch werden seitens der österreichischen Lehrpersonen nach wie vor Vorbehalte hinsichtlich kLm geäußert (Kernbichler, 2015). In der vorliegenden Studie lösten sich anfänglich vorhandene Unsicherheiten der Schüler*innen und Lehrpersonen rasch auf und der Einsatz kLm wurde insgesamt als vorteilhaft bewertet. Die begleitende Fortbildung war den Lehrpersonen dabei eine gute Stütze, da sie sowohl die Vorzüge kLm fokussierte als auch die Möglichkeiten, diese im inklusiven Unterricht einzusetzen. Zwar hatten die Lehrpersonen Gelegenheit, sich mit ihren Kolleg*innen und der Vortragenden auszutauschen, dennoch hätten sie sich insgesamt mehr Feedback hinsichtlich der Umsetzung im Unterricht gewünscht. [70]

Dank der Rückmeldungen der Lehrpersonen kann sich das zukünftige Fortbildungsangebot noch stärker an deren Wünschen und Bedarfen orientieren. Demnach wäre ein Angebot gewinnbringend, das neben der Vermittlung theoretischer Grundlagen und Studien zur Wirksamkeit kLm auch Möglichkeiten zum Austausch mit Kolleg*innen, zum Einholen von Feedback und zur praktischen Erprobung der vorgestellten Methoden beinhaltet. Damit einhergehend könnten eventuell vorhandene Vorbehalte abgebaut und das Kompetenzerfinden der Lehrpersonen hinsichtlich des Einsatzes kLm gestärkt werden. In weiteren Studien könnte folglich untersucht werden, ob und inwiefern sich ein solches Konzept auf die Regelmäßigkeit und die Qualität des Einsatzes kLm im inklusiven Unterricht auswirkt. [71]

Literatur

- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N. & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N. & Köster, J. (2007). *Förderung von Lesekompetenz - Expertise. Ideen zünden!* (Bildungsforschung, Bd. 17). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P. et al. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 63). Münster: Waxmann.
- Biewer, G., Böhm, E. T. & Schütz, S. (2015). *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Borsch, F. (2019). *Kooperatives Lernen. Theorie-Anwendung-Wirksamkeit* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brüning, L. & Saum, T. (2006). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Brüning, L. & Saum, T. (2009). *Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Grafisches Strukturieren mit Strategien des Kooperativen Lernens*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Brüning, L. & Saum, T. (2014). *Schüleraktivierung und Kooperatives Lernen (Baustein 1)*. Unveröffentlichte Ausgabe.

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022). *Bildungsstandards in der Allgemeinbildung*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist/bildungsstandards.html>
- Cohen, E. G. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom* (2. Aufl.). New York: Teachers College Press.
- Craigien, J. & Green, N. (1999). *Cooperative learning*. Maastricht: KPC Educational Advisors, European Orientation Center, and Georgian College.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gerlach, D. (2015). Inklusion statt LRS-Förderung? Ansätze und Gelingensbedingungen einer inklusiven Schriftsprachförderung. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (237-242). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gibbs, J. (1987). *TRIBES – a process for social development and cooperative learning*. Santa Rosa: Center Source Publications.
- Götz, T., Lohrmann, K., Ganser, B. & Haag, L. (2005). Einsatz von Unterrichtsmethoden – Konstanz oder Wandel? *Empirische Pädagogik*, 19(4), 342–360.
- Green, N. & Green, K. (2006). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Ein Trainingsbuch* (2. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.
- Gudjons, H. (2006). *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heimlich, U. (2019). *Inklusive Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Seelze: Klett, Kallmayer.
- Höllrigl, P. (2011). Die Besonderheiten der Schule in Südtirol. In K. Bräu, U. Carle & I. Kunze (Hrsg.), *Differenzierung, Integration, Inklusion. Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen?* (S. 41–53). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Huber, A. (2010). *Kooperatives Lernen – kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit für Schule und Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Jaschke, T. (2016). Wirksamkeitsvermutungen in Bezug auf das Unterrichtshandeln bei Absolventen einer allgemeinpädagogischen Lehrerfortbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39(1), 83–95. doi: [10.1007/s40955-016-0055-z](https://doi.org/10.1007/s40955-016-0055-z)
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). An overview of cooperative learning. In J. Thousand, A. Villa & A. Nevin (Hrsg.), *Creativity and Collaborative Learning* (S. 1–21). Baltimore: Brookes Press.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, & Individualistic Learning* (5. Aufl.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2008). Wie kooperatives Lernen funktioniert. Über die Elemente einer pädagogischen Erfolgsgeschichte. *Friedrich Jahresheft*, (XXIV), 16–18.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Johnson Holubec, E. (2005). *Kooperatives Lernen. Kooperative Schule. Tipps – Praxishilfen – Konzepte*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Kernbichler, G. (2015). Erfahrungen mit kooperativen Lernarrangements: Die Entwicklung der sozialen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern im heterogenen Klassenverband der Neuen Mittelschule. *Wirtschaftspolitische Blätter. Bildungsstandort Steiermark, Sonderausgabe*, 31–44.

- Klippert, H. (1995). *Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht II*. Basel: Beltz.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 3, S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Lambrich, H.-J. (2015). Soziale Dimensionen des Lernens – Zur Kultur des Klassenzimmers. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 279–284). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Lyman, F. T. (1981). The responsive classroom discussion: The inclusion of all students. In A. Anderson (Hrsg.), *Mainstreaming Digest* (S. 109–113). College Park: University of Maryland Press.
- Mayr, J. (2001). Differenzierung auf der Sekundarstufe I: Eine Bestandsaufnahme. In F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hrsg.), *Sekundarstufe I. Probleme, Praxis, Perspektiven* (S. 218–237). Innsbruck: Studienverlag.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, H. (2016). *Was ist guter Unterricht?* (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nemeth, L., Denn, A.-K., Hirstein, A. & Lipowsky, F. (2019). *Interaktionen von SchülerInnen in kooperativen Lernsituationen*. Wiesbaden: Springer.
- Paleczek, L. (2020). RegioDiff: Digital und analog regionales Wissen aneignen. *Erziehung und Unterricht*, (1-2), 36–42.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22(3), 421–442. doi: [10.24452/sjer.22.3.4585](https://doi.org/10.24452/sjer.22.3.4585)
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2019). *Inklusion im Sachunterricht* (Perspektiven der Forschung, Bd. 10). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Philipp, M. (2013). *Lese- und Schreibunterricht*. Tübingen: Francke.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1994). Group Investigation in the Cooperative Classroom. In S. Sharan (Hrsg.), *Handbook of Cooperative Learning Methods* (S. 97–114). Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Speck-Hamdan, A. (2015). Inklusion: Anspruch in der Grundschule. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 13–22). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag Verlag. doi: [10.1524/9783486717594](https://doi.org/10.1524/9783486717594)
- Targamadze, V. & Kriauciuniene, R. (2019). Mapping the concept of good school with teachers' characteristics in the context of a good school concept. *Journal of Education Culture and Society*, 10(2), 32–42. doi: [10.15503/jecs20192.32.42](https://doi.org/10.15503/jecs20192.32.42)
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Van Leeuwen, A. & Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, (27), 71–89.
- Völlinger, V. A., Supanc, M. & Brunstein, J. (2018). Kooperatives Lernen in der Sekundarstufe. Häufigkeit, Qualität und Bedingungen des Einsatzes aus der Perspektive der Lehrkraft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(1), 159–176. doi: [10.1007/s11618-017-0764-0](https://doi.org/10.1007/s11618-017-0764-0)

Weidner, M. (2003). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Wellenreuther, M. (2014). *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschung zum Lehren und Lernen im Unterricht* (7. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kontakt

Daniela Ender, Private Pädagogische Hochschule Augustinum, Fachbereich Bildungswissenschaften, Lange Gasse 2, A - 8010 Graz
E-Mail: daniela.ender@pph-augustinum.at

Zitation

Ender, D., Paleczek, L., Kalcher, M. & Kelz, A. (2023). Lehrpersonen bei der Planung und Implementation kooperativer Aufgaben im inklusiven Fachunterricht unterstützen: Einblicke in die Fortbildung im Projekt RegioDiff. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(1), doi: [10.21248/Qfl.95](https://doi.org/10.21248/Qfl.95)

Eingereicht: 14. August 2022

Veröffentlicht: 03. August 2023



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.