



CARINA WILKE



# PROFESSIONELLE LERNGEMEINSCHAFTEN UND DIE VERBESSERUNG DES UNTERRICHTS IN DER SCHULE

ZUR ROLLE DER KOMMUNIKATION ZWISCHEN LEHRKRÄFTEN

**Carina Wilke**

**Professionelle  
Lerngemeinschaften  
und die Verbesserung des  
Unterrichts in der Schule**

**Zur Rolle der Kommunikation  
zwischen Lehrkräften**

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

**Impressum:**

Copyright © Science Factory 2019

Ein Imprint der Open Publishing GmbH, München

Druck und Bindung: Books on Demand GmbH, Norderstedt, Germany

Covergestaltung: Open Publishing GmbH

# Inhaltsverzeichnis

<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>IV</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>V</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>VI</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>7</b>
<b>2 Begrifflichkeiten und Modelle</b> .....	<b>13</b>
2.1 Modellierung zu den Professionellen Lerngemeinschaften .....	13
2.2 Modellierung zur Kommunikation in Arbeitsteams .....	32
2.3 Der reflektierende Dialog .....	42
<b>3 Methodik der Literaturanalyse</b> .....	<b>45</b>
3.1 Zielsetzung.....	45
3.2 Problemformulierung .....	47
3.3 Datensuche und -erhebung.....	48
<b>4 Ergebnisse der systematischen Literaturanalyse</b> .....	<b>52</b>
4.1 Häufigkeit der unterrichtsbezogenen Kommunikation in PLG.....	52
4.2 Qualität der Kommunikation in PLG.....	55
4.3 Potential der Kommunikation in PLG für die Unterrichtsentwicklung.....	61
<b>5 Diskussion der Ergebnisse</b> .....	<b>67</b>
<b>6 Zusammenfassung und Ausblick</b> .....	<b>75</b>
6.1 Fazit.....	75
6.2 Limitationen und Implikationen .....	78
<b>7 Literaturverzeichnis</b> .....	<b>80</b>
<b>Anhang</b> .....	<b>96</b>

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Maxime der Konversation.....	37
Tabelle 2. Eigenschaften eines Reviews.....	45

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Input-Prozess-Output Modell der Teamqualität.....	25
Abbildung 2: Modell der Professionsentwicklung von Lehrpersonen.....	31
Abbildung 3: Wirkungsmodell der Lehrkräfteentwicklung.....	31

## **Abkürzungsverzeichnis**

APM:	Autonomie-Paritäts-Muster
CFG:	Critical Friends Group
ERIC:	Educational Resources Information Center
FIS:	Fachinformationssystem Bildung
ITT:	Interdisciplinary Teacher Teams
PLC:	Professional Learning Communities
PLG:	Professionelle Lerngemeinschaft/en
PLT:	Professional Learning Teams
SUB:	Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen

## 1 Einleitung

Spätestens durch die sogenannte Hattie-Studie ist bekannt, dass die Lehrerinnen und Lehrer und deren Unterricht in erheblichem Maße zur Leistung der Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup> beitragen (Hattie, 2009). Während die Lehrpersonen auf persönliche Voraussetzungen ihrer Schüler nur wenig Einfluss haben, lässt sich hingegen ihr Unterricht durch konkrete Maßnahmen gestalten und verändern (Lotz & Lipowsky, 2016, S. 101). Die Bereitschaft zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen ist ein entscheidendes Kriterium für die Professionalität einer Lehrkraft (Terhart, 2011, S. 216). Die stetige Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts sollte sich aus dem professionellen Selbstverständnis der Lehrkräfte heraus ergeben (Terhart, 2001, S. 134; Buhren & Rolff, 2002, S. 13; DuFour & Eaker, 1998, S. 208). Unterrichtsmethoden und didaktische Konzepte müssen regelmäßig auf ihre Wirksamkeit evaluiert und ggf. angepasst werden (Helmke, 2007, S. 14). Eine Strategie, um Professionalisierungsprozesse hinsichtlich einer Veränderung der eigenen Praxis bei Lehrenden voranzutreiben, stellt die Kooperation von Lehrkräften dar (Berkemeyer, Järvinen, Otto & Bos, 2011, S. 227). Sie kann es ermöglichen, Lehrpersonen aus der Isolation, dem Individualismus und den Unsicherheiten herauszuführen, die deren Berufsalltag kennzeichnen (Lortie, 1975). Die Lehrkräftekooperation gilt als einer der wichtigsten Prozesse auf Schulebene und als ein Bestandteil der Organisationsqualität, mit dem der Unterricht, die Lehr- und Lernkultur sowie die Lernergebnisse von Schülern verbessert werden können (Steinert et al., 2006, S. 188; Massenkeil & Rothland, 2016, S. 87). Im Zuge dessen wird betont, dass Schul- und Unterrichtsentwicklung eine Gemeinschaftsaufgabe ist und nur in kooperativer Zusammenarbeit bewältigt werden kann (Bastian & Seydel, 2007, S. 6; Bensen, 2011, S. 102).

In der Vergangenheit konnten Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung zeigen, dass sich erfolgreiche Schulen durch ein hohes Maß an Kooperation und Kohäsion im Kollegium auszeichnen (Terhart & Klime, 2006, S. 163). Eine Vielzahl an Forschungsergebnissen lässt den Rückschluss zu, dass eine effektive Lehrerkooperation einen positiven Einfluss auf die Einstellung der Lehrkraft in Bezug auf die Schüler und auf sich selbst hat (Hord, 1997; Morrissey, 2000; Timperley & Earl,

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im folgenden Verlauf der Arbeit auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten für alle Geschlechter gleichermaßen.

2011). Vereinzelt konnte gezeigt werden, dass durch kooperative Arbeitsformen die Schülerleistungen gesteigert werden können (Gräsel & Parchmann, 2004). Auch wenn die Kooperation nicht ‚per se‘ als gut betrachtet werden sollte (Bauer, 2008, S. 851; Tarnoczi, 2006), spricht der aktuelle Forschungsstand zur Lehrerverbundenheit für eine positive Wirkung für die Organisation Schule und die schulischen Akteure (Bondorf, 2013, S. 31).

Diesen Chancen gegenüber stehen die ernüchternden Befunde zur Realisierung der Kooperation. Arbeitsformate, die auf eine Kooperation von Lehrkräften hindeuten, kommen in deutschen Schulen verhältnismäßig selten vor (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006b; Steinert et al., 2006). Vielmehr scheint es, als ob der Lehrerberuf im Gegensatz zu der in der Wirtschaft üblich gewordenen Teamarbeit immer noch als Einzelkämpferrolle (Lortie, 1972, S. 37; Terhart & Klieme, 2006, S. 163) ausgeübt wird. Viele empirische Studien belegen den untergeordneten Stellenwert der Kooperation von Lehrkräften in Kollegien; ein Trend zu ‚mehr Zusammenarbeit‘ lässt sich resümierend nicht feststellen (Gräsel et al., 2006b, S. 205). Die gelebte Erfahrung in Schulen, die internen Berichte aus der Schulpflichtverwaltung sowie auch frühere und aktuelle empirische Untersuchungen machen deutlich, dass eine Kooperation neben dem geringen Ausmaß zudem nicht in wirkungsvollen Formen stattfindet (ebd.). Es zeigt sich, dass je anspruchsvoller die Formen der kollegialen Kooperation sind, sie umso seltener im beruflichen Alltag praktiziert werden (Gräsel et al., 2006b; Steinert et al., 2006; Kullmann, 2010; Soltau, 2011).

Eine anspruchsvolle Form der Kooperation wurde mit dem Konzept der Professionellen Lerngemeinschaften (PLG) entwickelt. Durch diese Art der Kooperation wird versucht, Lehrkräfte zur Arbeit in deutlich auf Unterrichtsentwicklung abzielende Kooperationsformen und -strukturen anzuregen, wodurch die Schulleistungsfähigkeit gefördert werden soll (Bonsen, Hübner-Schwartz, Mitas, 2013, S. 109). Charakteristisch für diese Gemeinschaften ist der veränderte Fokus vom bloßen Unterrichten hin zum effektiven Lernen der Schüler (DuFour, 2004, S. 7). Die Zusammenarbeit in einer PLG hebt sich von einer reinen Arbeitsteilung im Kollegium ab und setzt auf der Ebene der Kokonstruktion an (Maag Merki, Werner & Ehlert, 2013, S. 20). PLG verbinden zum einen das Lehrerbildung mit dem Schülerlernen als auch die Personalentwicklung mit der Unterrichtsentwicklung (Bonsen & Rolff, 2006, S. 167). Eine PLG, die die sie definierenden Merkmale erfüllt, erreicht eine Kohärenz, die zu einer wirksamen Unterrichtsentwicklung führt (Rolff, 2015, S. 565). Die sogenannte zelluläre Struktur des Lehrerberufs sowie

der gesamten Schule (Rolff, 1993; Lortie, 1975) erschwert den Lehrkräften die Möglichkeit zur Kooperation (Massenkeil & Rothland, 2016, S. 106). Da das Konzept der PLG ein Auflösen dieser Strukturen anstrebt, bietet es Verbesserungsmöglichkeiten für bestehenden Unterricht und letztlich für das Schülerlernen. Indem jede Lehrperson ihre Fähigkeiten in das Team einbringt, kann durch gegenseitige Anregungen und gemeinsame Reflexion die eigene Unterrichtsarbeit verbessert werden (Maag Merki et al., 2013, S. 20). Die derzeit verfügbaren empirischen Ergebnisse deuten darauf hin, dass PLG in vielerlei Hinsicht effektiv sein können, allerdings ist der empirische Nachweis noch begrenzt (Bonsen et al., 2013, S. 118). Aus theoretischer Sicht scheinen Lehrerkooperationen auf dem Niveau der Kokonstruktion das Potential zu bieten, die Kompetenzen der Lehrperson in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung zu fördern (Maag Merki et al., 2013, S. 20). Die empirischen Ergebnisse, die zeigen, dass PLG einen positiven Einfluss auf das Lehrer- und Schülerlernen sowie auf den Unterricht haben, lassen darauf hoffen, dass sie tatsächlich als „Königsweg“ (Rolff, 2015, S. 564) praktische Relevanz für die Arbeit in Schulen, und speziell für die Unterrichtsentwicklung, haben können. Aus diesen Gründen soll in dieser Arbeit die Kooperationsform der PLG eine zentrale Rolle einnehmen.

In Lehrerteams und speziell in PLG stellt das hauptsächliche Medium der Interaktion die Kommunikation dar. Sie ist konstituierend für Kooperation, da einem gemeinsamen Handeln ein kommunikativer Aushandlungsprozess vorangeht und die Kooperation selbst stets von Kommunikation begleitet wird (Heeg & Sperga, 1999, S. 19). Die Kommunikation zwischen den Lehrkräften stellt eine wichtige Bedingung für das professionelle Lernen der Lehrpersonen dar (Doğan, Yurtseven & Tatık, 2018, S. 3). Die Intention bei der Gründung einer PLG ist es, den Lehrkräften eine Kommunikationsstruktur zu bieten, die eine Erfahrung mit der kritischen Auseinandersetzung ihres eigenen Unterrichts erlaubt (Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006a, S. 549). Für das effektive Arbeiten einer PLG wird außerdem darauf hingewiesen, dass ausreichend Zeit für Gespräche eingeplant sein muss und die Kommunikationsstrukturen erst entwickelt werden müssen (Kruse, Louis & Bryk, 1995, S. 34). Durch die Kommunikationsprozesse wird das innerhalb der Kollegien insgesamt verfügbare professionelle Wissen für jede Lehrkraft zugänglich gemacht (Carle, 1997, S. 27; Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002, S. 7). In PLG findet regelmäßig ein sogenannter reflektierender Dialog statt, der zu intensiven und anhaltenden Gesprächen zwischen Lehrkräften über Lehrinhalte, Unterricht und Schülerfortschritte führt (Louis, Marks & Kruse, 1996, S. 761).

Aus der Organisationsforschung ist die Bedeutung der Kommunikation für die Effektivität von Teamarbeit hinlänglich bekannt. Mangelnde Leistungen der Mitarbeiter, Fehlentscheidungen oder Demotivation können aus Kommunikationsproblemen resultieren, sodass sich aus ihnen unmittelbare wirtschaftliche Folgen ergeben (Schneider & Retzbach, 2012, S. 3). Nur durch ein gelungenes Kommunikationsverhalten können die Chancen, die die Teamarbeit bietet, auch umgesetzt werden (Regnet, 2007, S. 19). Ganze Projekte von Organisationen können rein aufgrund misslungener Kommunikation scheitern (Marek & Enzweiler, 2016, S. 285). Die Konversationsforschung legt offen, dass den Gesprächsteilnehmern einer Arbeitsgruppe selbst viele der subtilen Signale und Muster der Kommunikation, die für ein erfolgreiches Team entscheidend sind, häufig nicht bewusst sind (Sawyer, 2001). Speziell den Lehrkräften wird unterstellt, dass ihnen ein Kommunikationsstil fehlt, der ein kooperierendes Arbeiten zulässt (Bondorf, 2013, S. 193). Obwohl die Kommunikation in der Lehrkräftekooperation als sehr wichtig bewertet wird, ist vergleichsweise wenig über die Prozesse bekannt, durch die Lehrerteams auftretende Probleme identifizieren und lösen (Scribner, Sawyer, Watson & Myers, 2007, S. 73). Als Konsequenz können die Möglichkeiten, die Effektivität der Zusammenarbeit von Lehrerteams in Hinblick auf eine Verbesserung der Schulen zu erhöhen, nur limitiert sein (ebd.). Eine schwache PLG zeichnet sich durch eine Abwesenheit von Gesprächen über Unterricht aus (McLaughlin & Talbert, 2006, S. 19). Eine fehlende Kommunikation macht als Folge eine gemeinsame Unterrichtsentwicklung unmöglich. Allerdings ist auch das Niveau der Kooperation und Kommunikation entscheidend, da die Häufigkeit der Gespräche nicht allein entscheidend für die Effektivität der Zusammenarbeit sein kann (Terhart & Klieme, 2006, S. 163). In PLG, in denen sich die Mitglieder regelmäßig treffen, um verschiedene Ansichten zu besprechen und ihren eigenen Unterricht zu reflektieren (Louis et al., 1996, S. 4-5; Hord, 1997, S. 20), scheint die Kommunikation eine stärkere Beachtung zu finden als in anderen Formen der Lehrkräftekooperation.

Es kann festgehalten werden, dass vom Konzept einer PLG Chancen für die Unterrichtsentwicklung und letztlich für den Lernerfolg der Schüler ausgehen. Aus diesem Grund wurde in dieser Arbeit die PLG als Kooperationsform ausgewählt. Es wurde ebenfalls aufgezeigt, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Lehrkräften von ihrer Kommunikation untereinander abhängig ist. Die Qualität der Zusammenarbeit in kooperierenden Arbeitsformaten wurde in der bisherigen Forschung eher wenig betrachtet. Es wurde vermehrt auf Unterschiede zwischen den

Schulen über das Ausmaß der Kooperation und zum Bestand von PLG getroffen (z. B. Bonsen, 2005; Gräsel et al., 2006b). Insbesondere Quantität und Qualität der Lehrkräftekommunikation scheinen trotz der beschriebenen Relevanz nur von wenigen Studien betrachtet worden zu sein. Ebenso ist in der Forschung ein Untersuchungsschwerpunkt zum Einfluss der verschiedenen Kooperationsformen auf die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte zu erkennen. Der Fokus der vorliegenden Arbeit soll wegen des aufgezeigten Zusammenhangs von vorangegangenem Unterricht und erfolgreichem Schülerlernen an dieser Stelle auf die gemeinschaftliche Unterrichtsentwicklung in PLG gerichtet werden. Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Zusammenarbeit von PLG hinsichtlich der Quantität und Qualität ihrer teaminternen Kommunikation und des Potentials dieser Kommunikation für die Unterrichtsentwicklung zu untersuchen. Es ergeben sich daher für die vorliegende Analyse drei Forschungsfragen:

1. Wie häufig kommunizieren Lehrkräfte in Professionellen Lerngemeinschaften miteinander?
2. Welche inhaltlich-unterrichtsbezogene Qualität ist innerhalb der Lehrkräftekommunikation in Professionellen Lerngemeinschaften zu erkennen?
3. Welches Potential bietet die Kommunikation in Professionellen Lerngemeinschaften für die Unterrichtsentwicklung?

Die Beantwortung der Fragestellung erfolgt auf Basis einer Auswertung der einschlägigen Literatur. Dies geschieht mithilfe einer systematischen Literaturanalyse, welche eine kritische Auseinandersetzung mit bestehendem Material vorsieht (Sturma, Ritschl, Dennhardt & Stamm, 2016, S. 208). Ein solches Literaturreview verfolgt das Ziel, die Inhalte der bereits publizierten Fachliteratur zu beschreiben, zusammenzufassen, zu bewerten, zu erläutern und/oder zu integrieren (Cooper, 1988, S. 107). Eine systematische Literaturanalyse ist für die Beantwortung der gewählten Fragestellung aus dem Grund sinnvoll, da mithilfe einer expliziten Forschungsmethodologie relevante Literatur gefunden werden soll, die nicht nur aufgelistet, sondern aus der auch zusätzliche Erkenntnisse generiert werden können.

In diesem Kapitel fand bereits eine Erörterung der Relevanz und Vorstellung der Problemstellung statt. Daneben wurde außerdem das Ziel dieser Arbeit dargestellt und das forschungsmethodische Vorgehen begründet (Kapitel 1). Da die Fragestellung mit der PLG und der Kommunikation zwei Konzepte beinhaltet, sollen diese in dem deskriptiven Teil dieser Arbeit vorgestellt werden, um eine theo-

retische Fundierung zu schaffen (Kapitel 2). Die Forschungsfragen sollen mithilfe einer systematischen Literaturanalyse nachvollziehbar und wiederholbar beantwortet werden, weshalb das methodische Vorgehen ebenfalls erläutert und vorgestellt wird (Kapitel 3). Danach werden die Resultate der Literaturrecherche umfassend dargestellt (Kapitel 4). Die kritische Diskussion und Kontextualisierung der Ergebnisse findet im Anschluss statt (Kapitel 5), bevor im letzten Kapitel die Forschungsfragen beantwortet werden und eine Zusammenfassung der Arbeit erfolgt (Kapitel 6).