



SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Kooperatives Lernen - Das Praxisbuch

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de





	1. VORWORT <i>(Dennis Sawatzki)</i>	5
	2. WAS IST KOOPERATIVES LERNEN? – EINE EINFÜHRUNG <i>(Bastian Becker)</i>	6
2.1	Was ist Kooperatives Lernen?	6
2.2	Basale Strukturen	7
2.3	Die Axiome des Kooperativen Lernens	7
2.4	Empirische Befunde	9
2.5	Kooperatives Lernen und „Guter Unterricht“	10
2.6	Kooperatives Lernen als Motor für Entwicklung	12
	3. EINWÄNDE UND VORBEHALTE GEGENÜBER DEM KOOPERATIVEN LERNEN <i>(Bastian Becker/ Dennis Sawatzki)</i>	15
3.1	Kritik am Kooperativen Lernen und ihre Entkräftung	16
3.2	Berechtigte Einwände gegenüber dem Kooperativen Lernen	27
	4. LERNEN UND GEDÄCHTNIS <i>(Christine Preuß)</i>	29
4.1	Lerninhalte müssen Sinn und Bedeutung für den Lernenden aufweisen	29
4.2	Das Gehirn kann <i>nicht</i> nicht lernen	30
4.3	Das Gehirn lernt Lernen durch Musterbildung	30
4.4	Das Gedächtnis	30
4.5	Inwiefern beeinflussen Emotionen das Lernen?	31
4.6	Lernen erfolgt in sozialer Interaktion	32
4.7	Folgen für die Unterrichtsgestaltung	32
4.8	Das Grundprinzip des Kooperativen Lernens (Denken – Austauschen – Vorstellen) als kognitiv aktivierendes Methodenprinzip	33
4.9	Unterricht gestalten	34
	5. KOOPERATIVES LERNEN ALS BRÜCKE ZU SELBSTSTÄNDIGEN UND OFFENEN LERN-ARRANGEMENTS <i>(Jürgen Friedrich)</i>	38
5.1	Kooperatives Lernen schafft die Grundkompetenzen für verantwortliche und selbstständige Lernerpersönlichkeiten	38
5.2	Kooperativer Unterricht als Einstieg in eine schülerorientierte Lernkultur und neue Lehrerrolle	38
5.3	Stellung des Kooperativen Lernens in der Entwicklung eines inklusions- und heterogenitätsorientierten Unterrichts	39
5.4	Kooperatives Lernen bietet Einstiegswege der Individualisierung an	41
5.5	Möglichkeiten niveau- und lerntypdifferenzierter Lernaufgaben	41
5.6	Wechsel von Helferrollen	41
5.7	Das Lerntempoduett in seinen Chancen, die Bewältigung der Lernaufgaben zeitlich und in der Lernkomplexität zu individualisieren	41
5.8	Verbindung von Kooperativem Lernen und offenen Lernarrangements	41
5.9	Kooperatives Lernen als Vorbereitung der Selbstdiagnose- und Steuerkompetenzen für das Personalisierte Lernen	45



	6.	KOOPERATIVES LERNEN ALS BAUSTEIN INKLUSIVER UNTERRICHTSENTWICKLUNG <i>(Bastian Becker/Tanja Ewering)</i>	48
6.1		Grundannahmen	48
6.2		Soziales Lernen	49
6.3		„Traditioneller“ Unterricht	51
6.4		Offener Unterricht	51
6.5		Kooperative Lernformen in Klassen des Gemeinsamen Lernens	53
6.6		Zwischenresümee	54
6.7		Konkrete Bausteine des Kooperativen Lernens für den inklusiven Unterricht	55
6.8		Modifikationsaspekte zum Einsatz Kooperati- ven Lernens im gemeinsamen Lernen	64
6.9		Hinweise zur Planung Gemeinsamen Lernens	68
6.10		Resümee	68
	7.	FEEDBACK ALS QUALITÄTSENTWICKLUNGS- INSTRUMENT IM KLASSENRAUM UND KOLLEGIUM <i>(Dennis Sawatzki)</i>	76
7.1		Warum dieses Kapitel?	76
7.2		Begriffsschärfung	77
7.3		Was hat Feedback mit Kooperativem Lernen zu tun?	78
7.4		Anwendungskontexte	79
7.5		Feedbackregeln	85
	8.	KOOPERATIVES LERNEN ALS INSTRUMENT DER TEAM-, UNTERRICHTS- UND SCHULENT- WICKLUNG <i>(Jürgen Friedrich)</i>	89
8.1		Eine neue Lernkultur erfordert Kooperation	89
8.2		Die Herausforderungen erfolgreicher Entwick- lungsarbeit im Team	89
8.3		Professionell zusammenarbeiten: Teams – Qualitätsgruppen – Professionelle Lerngemein- schaften	90
8.4		Erfolgsfaktoren von Entwicklungsteams und ihre Verbindung mit den Basiselementen des Kooperativen Lernens	91
8.5		Teams in der Unterrichts- und Schulentwicklung	93
8.6		Schulische Bedingungen für die Teamarbeit	93
8.7		Aufgaben und Kompetenzen der Teamleitungen	94
8.8		Das Kooperative Lernen als Einstieg in die Unterrichts- und Teamentwicklung	95
8.9		Die Rolle einer Steuergruppe	96
8.10		Die Aufgaben des Mittleren Managements in der Steuerung der Entwicklungsprozesse	97
8.11		Personal- und Prozesspflege	98
8.12		Unterrichtsentwicklung in kooperativen Schulen = kooperative Schulentwicklung	99
8.13		Ausblick	100
	9.	SCHLUSSWORT <i>(Dennis Sawatzki)</i>	104
		ANLAGEN	105



1. VORWORT *(Dennis Sawatzki)*

Dieser Band richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die sich bereits mit dem Kooperativen Lernen näher befasst haben und gerne einzelne Facetten und Anwendungskontexte näher für sich beleuchten möchten. Doch auch für weniger Erfahrene oder in diesem Bereich bislang weniger Belesene hält der Band Anregungen und Perspektiven bereit – speziell für diese Lesergruppe finden Sie eingangs einen Einführungsartikel in das Kooperative Lernen (KL).¹ Die Lektüre dieses Kapitels (Kapitel 2) empfehlen wir jedoch auch all denjenigen unter Ihnen, die bereits kundig sind in Sachen KL, da es uns dort weniger um eine erschöpfende Beantwortung der Frage „Was ist Kooperatives Lernen?“ geht als vielmehr darum, *unser* Verständnis von KL in seinen Grundzügen zu verdeutlichen. Insofern stellt dieses Einführungskapitel gewissermaßen das Fundament dar, auf dem alle übrigen Beiträge dieses Bandes errichtet werden.

Primäre Zielgruppe dieses Sammelbandes sind Lehrer, Schulleitungen, Fortbildungsmoderatoren, die dem Oberthema im Grundsatz positiv gegenüberstehen und die das große Potenzial erahnen, welches das KL auch, aber bei weitem nicht nur für den Unterricht in sich birgt. Es sind nicht so sehr die Skeptiker, die Kritiker, die Gegner des KL, die wir hiermit ansprechen (oder gar umstimmen) möchten. Dennoch finden Sie im Anschluss an den Einführungsartikel ein Kapitel, welches sich mit eben jenen Vorbehalten, Einwänden und Vorurteilen befasst, die dem KL in steter Regelmäßigkeit begegnen (Kapitel 3). Wir setzen uns mit diesen Einwänden auseinander, ohne sie abschließend klären oder entkräften zu wollen (zumal selbstredend einige Vorbehalte ihre unbedingte Existenzberechtigung haben). Vielmehr bieten uns die Einwände Gelegenheit, mit einigen Irrtümern und fehlgeleiteten Erwartungshaltungen gegenüber dem KL aufzuräumen und hier und dort zu differenzieren, wo gerne einmal generalisiert oder pauschalisiert wird.

Auch aus neurowissenschaftlicher Sicht kann Kooperatives Lernen als eine Unterrichtsstruktur betrachtet werden, welche die kognitiven Verarbeitungsmuster der Schüler bestmöglich berück-

sichtigt. Diesem Themenkomplex widmet sich Kapitel 4.

In den darauffolgenden Artikeln werden unterschiedliche Anwendungsfelder aufgezeigt, in denen sich der Einsatz des Kooperativen Lernens (und seiner Grundprinzipien) sehr lohnen kann. Hier soll verdeutlicht werden, inwieweit KL mit Lernarrangements Offenen Unterrichts harmoniert (Kapitel 5), inwiefern es Beiträge zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichts liefern kann (Kapitel 6), wo sich KL und Feedbackprozesse sinnvoll kombinieren lassen (Kapitel 7) und wo KL weitergehend auch für die Unterrichts-, Schul- und Teamentwicklung ganz konkret genutzt werden kann (Kapitel 8).

Die Kapitel knüpfen an verschiedenen Stellen aneinander an, bauen jedoch nicht stringent aufeinander auf. Insofern können Sie die Kapitel durchaus in einer beliebigen, interessengeleiteten Reihenfolge lesen. Das Buch ist dennoch durchnummeriert, um ihm eine innere Struktur zu geben und der Leserin/dem Leser eine Orientierung im Buch zu ermöglichen.

Das Autorenteam setzt sich zusammen aus erfahrenen Lehrkräften und Sonderpädagogen unterschiedlicher Schulformen sowie aus langjährig aktiven Fortbildungsmoderatoren. Demgemäß berichten wir nicht aus einer rein akademischen, theoretisch-abstrakten Perspektive heraus über die verschiedenen Anwendungsfelder des Kooperativen Lernens, sondern stets auch vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und persönlicher Entwicklungen.

Wir möchten mit diesem Band einen Beitrag dazu beisteuern, das Kooperative Lernen auf die nächste Stufe zu heben: Auf „Level 1“ bietet das KL wertvolle Anregungen für die Unterrichtsgestaltung und -strukturierung, auf „Level 2“ darüber hinaus auch für die Schulentwicklung, insbesondere für die Entwicklung einer kooperativen Lernkultur am Lern- und Lebensort Schule *insgesamt*. Und hierzu gehören alle direkt und indirekt am Schulbetrieb beteiligten Personen!

Dennis Sawatzki



2. WAS IST KOOPERATIVES LERNEN? – EINE EINFÜHRUNG

(Bastian Becker)

Was ist Kooperatives Lernen? Diese Frage zu beantworten, kommt einer undankbaren, wenn auch notwendigen Aufgabe gleich. Undankbar deshalb, weil ein auf dieser Frage aufbauender Text für diejenigen, die die Antwort bereits kennen, eine potenziell überflüssige Redundanz darstellt, denn seien wir einmal ehrlich: Was kann an dieser Stelle geschrieben werden, das nicht an anderer Stelle bereits ausführlicher immer wieder detailliert dargestellt wurde? Hier das Rad neu zu erfinden, kann kaum erwartet werden. Für den erfahrenen Profi werden vielleicht genau *die* Aspekte fehlen, die ihm wichtig sind. Die erfahrene Lehrerin oder Theoretikerin wünscht sich vielleicht die Betonung eines bestimmten Aspekts, der hier in dieser Übersicht jedoch untergeht. Undankbar auch, weil es für diejenigen, die bisher wenig Berührungen mit dem Kooperativen Lernen hatten, vielleicht nicht ausführlich genug sein kann und aufgrund der gebotenen Kürze deshalb unbefriedigend bleibt.

Nachdem ich die Problematik dieses Aufsatzes direkt zu Beginn offen lege, kommen wir dennoch zu dem Schluss: Notwendig ist eine solche Einführung allemal. Wir haben uns als Autorenteam das Ziel gesetzt, in diesem Sammelband besondere Aspekte des Kooperativen Lernens in praktischen Handlungsfeldern zu skizzieren und zu diskutieren. Dies erscheint uns seriös aber nur möglich vor dem Hintergrund eines zuvor formulierten allgemeinen Verständnisses vom Kooperativen Lernen¹, vom dem *wir* ausgehen. Im Folgenden versuche ich folglich die Quadratur des Kreises, vor dem Hintergrund der verschiedenen Artikel dieses Bandes, um die dahinter liegende Grundvorstellung vom KL zu erörtern und so konkrete Hinweise für die Praxis deutlich werden zu lassen. Folgen Sie mir also bitte zurück zur ursprünglichen Frage:

2.1 WAS IST KOOPERATIVES LERNEN?

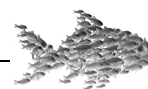
Unter Kooperativem Lernen versteht man (grob gesagt) eine **Unterrichtskonzeption**, die im Gegensatz zu konkurrierendem oder individuellem Lernen ein Lernen in und durch Kooperation verschiedener Lerner zu erreichen sucht. Schülerinnen und Schüler² lernen dabei:

▶ nicht nur **kognitiv**, sondern

- ▶ trainieren **soziale** (bspw. Wie interagiere ich mit anderen?),
- ▶ **kommunikative** (bspw. Wie drücke ich mich aus und gehe auf andere ein?),
- ▶ **personale** (bspw. Wie gehe ich mit Frustrationserlebnissen um?),
- ▶ **methodische** (bspw. Welche Möglichkeiten haben wir, um als Gruppe zu einem Ergebnis zu kommen? Wie strukturieren wir uns?)
- ▶ und **metakognitive Kompetenzen** (bspw. Wie habe ich mein eigenes Lernen im Blick? Wie setze ich mir selbst Ziele und erkenne, dass ich diese erreicht habe? Wie reflektieren wir uns als Gruppe?).

Mit dieser Konzeption verändert, weil erweitert sich folglich der Blick auf Unterricht, wenn eine **ganzheitlichere Sicht auf Lernen und auf das lernende Individuum** bzw. die lernende Gruppe eingenommen wird. Angestrebt wird hierdurch einerseits natürlich *auch* eine **Intensivierung des kognitiven Lernens**: Dadurch,

- ▶ dass ich nicht nur dem Lehrer zuhöre oder etwas in Einzelarbeit aufschreibe,
- ▶ sondern zu einem bestimmten Gegenstand alleine denke und schreibe, dadurch Zeit habe, mich für die folgenden Unterrichtsphasen vorzubereiten und deshalb nicht unvorbereitet in eine Gesprächssituation gerate,
- ▶ dies dann jemandem vor- und zur Diskussion (zur Ergänzung, zur Revision, zur Überprüfung) stelle,
- ▶ in eigenen Worten ausdrücke, was ich mir überlegt habe (und somit in einer sozialen Eingebundenheit Wissen verbal wiederhole, anwende und flexibilisiere),
- ▶ in jedem Fall eine individuelle Rückmeldung erhalte, die es mir ermöglicht, mein Ergebnis zu verbessern und gleichzeitig zu spüren, dass ich nicht alleingelassen bin,
- ▶ Selbstwirksamkeit dadurch erfahre, dass ich anderen helfen kann
- ▶ usw. usf.,



haben wir Lernkanalwechsel, durch die soziale Eingebundenheit eine positive Konnotation der Lernsituation und je nach Methodenarrangement die Möglichkeit zum *Überlernen* (dies ist wichtig für eine Festigung von Lerninhalten) in multiplen Anwendungssituationen.

Andererseits bezieht KL durch die oben angedeuteten Ebenen eine ganzheitlichere Position zum Lernen eines Menschen und bedient deshalb im Idealfall einen **weitergefassten Lernbegriff**, ohne den Unterricht gleich von Anfang an grundlegend verändern zu müssen. Zu Beginn empfehlen sich kleinere **Bausteine zur Unterrichtsentwicklung**, die vom einzelnen Lehrer sukzessive ausgebaut werden können. Durch diese Elemente rücken plötzlich Aspekte wie Verantwortungsübernahme für andere in den Blick – oder Diskurskompetenzen im argumentativen Austausch – oder die Fähigkeit, selbstbestimmt und eigenverantwortlich einen Lern- und Arbeitsprozess zu strukturieren. Alles Kompetenzen, die für eine **demokratische Gesellschaft** von nicht unerheblicher Bedeutung sind und die viel zu oft für die Unterrichtspraxis als selbstverständliche und allgegenwärtige Lehrintentionen vernachlässigt werden.

2.2 BASALE STRUKTUREN

Gerade in Deutschland hat sich, ausgehend von der Arbeit Brünings und Saums (vgl. Brüning/Saum 2008), eine Struktur zur Prozessgestaltung des KLS durchgesetzt, die in dieser Deutlichkeit im internationalen Diskurs so nicht zu finden ist und die auch national hinsichtlich ihres Absolutheitsanspruchs immer wieder kontrovers besprochen wird:

- ▶ (alleine und mit dem Stift in der Hand) Denken
- ▶ (in Partner- oder Kleingruppenarbeit) Austauschen
- ▶ (im Plenum oder vor kleinen Zuhörergruppen) Vorstellen
- ▶ Kurz: DAV (im Englischen: Think – Pair – Share).

Findet sich dieses Setting in der anglo-amerikanischen Literatur eher als nur *eine* Möglichkeit zur Strukturierung, hat sich diese in Deutschland in weiten Teilen als dreischrittiges Prinzip durchgesetzt. Dies liegt einerseits in ihrer schnellen Umsetzbarkeit (diesen Dreischritt kann ich ohne großes und intensives Training gleich morgen in meinem Unterricht einsetzen – und dies in jeder

beliebigen Phase des Unterrichts) und andererseits in ihrer gleichzeitig hohen Wirksamkeit begründet. Durch diesen recht simpel erscheinenden methodischen „Trick“ erzeuge ich eine Vielzahl an positiven Effekten, wie ich sie oben ansatzweise skizziert habe³.

2.3 DIE AXIOME DES KOOPERATIVEN LERNENS

Hört man sich in deutschen Lehrerzimmern um, hat man an vielen Stellen den Eindruck, das KL habe sich in weiten Teilen durchgesetzt. Gruppenarbeit mache man schließlich bereits seit Jahr und Tag.⁴ Kratzt man etwas an der Oberfläche, stellt sich jedoch recht schnell Ernüchterung ein. Dieser zunächst irritierende oberflächliche Befund lässt bei genauerer Betrachtung ein **konzeptuelles Missverständnis** erkennen: Die Verwendung der Sozialformen Partnerarbeit und Gruppenarbeit stehen noch nicht per se für das Konzept des KLS, wie wir es hier verwenden. Vielmehr sind diese Sozialformen zwar unverzichtbare Bausteine – Kooperatives Lernen ist aber viel mehr.

Durch die jahrzehntelange Forschung von Johnson und Johnson (vgl. Johnson, David W./Johnson, Roger T./Holubec, Edythe Johnson, „Kooperatives Lernen – Kooperative Schule“) und die konzeptuelle Verfestigung des Ehepaars Kathy und Norm Green (vgl. Green, Norm/Green, Kathy, „Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium – Das Trainingsbuch“) schärfen sich fünf basale Axiome als unerlässliche Konturen des KLS:

- ▶ Positive Abhängigkeit
- ▶ Individuelle Verantwortung
- ▶ Direkte Interaktion (oder „Face-to-face“-Kommunikation)
- ▶ Sozialtraining
- ▶ Reflexion des Gruppenprozesses.

Unerlässliches und grundlegendes Herzstück ist dabei die **positive Abhängigkeit**: „Ohne positive Interdependenz gibt es kein kooperatives Lernen!“ (vgl. Johnson et al., S. 18.) Koppelt man diese an den Aspekt der **Individuellen Verantwortung** als zweitem basalem Axiom, kann ein Spannungsfeld aus folgenden Botschaften entstehen: „Mach deine Arbeit – wir zählen auf dich! Wie kann ich dir dabei helfen, besser zu werden?“ (Ebd. S. 45.)



Individuelle Verantwortung entsteht genau dort, wo z. B. jeder Schüler Rechenschaft über sein Tun ablegen und auch nach Gruppenprozessen individuell das Ergebnis der Gruppe vorstellen können muss. Dabei ist es zunächst einmal einerlei, an welcher Aufgabe oder auf welcher Niveaustufe er oder sie gearbeitet hat. Der durch die individuelle Verantwortung möglicherweise entstehende Druck wird jedoch durch die stets strukturell angebundene Austauschphase abgemildert, da sich hier jeder erproben kann, jeder erhält eine Rückmeldung, jeder kann die Qualität seines Ergebnisses weiter erhöhen und durch die kommunikative Durchdringung des Stoffes sein Wissen stabilisieren und flexibilisieren. Damit dies gelingt, müssen die Arbeitsaufträge entsprechend formuliert sein.⁵

Positive Abhängigkeit entsteht jedes Mal dort, wo SuS aufeinander angewiesen sind, um ein Ziel zu erreichen: sei es durch Arbeits- oder Materialteilung, durch unterschiedliche Rollen im Team oder bspw. durch das Erreichen eines bestimmten gemeinsamen Punktestandes in einem Teamranking. Durch dieses Grundprinzip können Schüler unterschiedlichen Leistungsvermögens und unterschiedlicher Förderschwerpunkte erfahren, dass auch sie wichtig sind, weil aufgrund der inhärenten Struktur jedes Teammitglied zum Erreichen des Ziels wichtig ist. Bei geübten Klassen entsteht aus dieser Kausalität heraus ein sozialer Flow, der es selbstverständlich werden lässt, dass jeder unterschiedliche Kompetenzen einbringt, man sich gegenseitig zum Wohle aller unterstützt und sozial eingebunden fühlt (vgl. Schröder-Naef, S. 48ff.).

Als Lehrer muss ich einen solchen Prozess begleiten. Man sollte sich nicht der Illusion hingeben, dass sich ein solches Geschehen von alleine einstellt. Viele Lehrer wenden sich erst mit überbordender Erwartung solchen Konzepten zu und später dann enttäuscht und entnervt wieder ab:

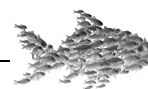
„Viele Studien weisen darauf hin, dass Schüler sich nicht von Natur aus altruistisch und hochmotiviert verhalten. Oftmals ist Gruppenarbeit ein Tummelplatz für unsoziales Verhalten, auf dem jeder Schüler sich bemüht, mit dem geringsten Aufwand das Maximum zu erreichen.“ (vgl. Wellenreuther 2014, S. 446)

Dabei übersehen diese Lehrkräfte, dass die Methoden nicht Defizite der Kinder produzieren, son-

dern diese nur sichtbar machen, sodass an diesen gearbeitet werden kann.⁶ Auch aus methodisch-sozial-kommunikativer Sicht sind die Kinder in der Schule, um etwas zu lernen, und nicht etwa, um alles bereits perfekt zu beherrschen. Folglich muss ein Lehrer dies als Prozess sehen und diesen begleiten mit Training, Feedback und Reflexionsgelegenheiten.⁷

Gerade diese Aspekte des Kooperativen Lernens sind es, die viele Lehrer schnell unter den Tisch fallen lassen, weil sie „Zeit fressen“, man mit den Themen „nicht schnell genug durchkommt“ und man sich sowieso eher als Fachlehrer denn als Pädagoge versteht.⁸ Dabei wird übersehen, welch starkes Potenzial gerade die Förderung der Lehrer-Schüler-Beziehungen (vgl. Hattie 2013, S. 143) und des Klassenzusammenhalts (ebd., S. 122f.) auch für erfolgreichen Fachunterricht hat. Die Effektstärken entstehen allerdings meist erst aus einem komplexen Bündel miteinander interagierender Faktoren (vgl. Ebbens/Ettekoven, S. 174).

Ein solches Miteinander bedarf u. a. der „**Face-to-face-Kommunikation**“ (oder auch „**direkte Interaktion**“ bei Ebbens/Ettekoven), die nicht nur soziale, sondern auch fachliche Inklusion ermöglicht. Damit ist gemeint, dass es neben Phasen der Einzelarbeit und der individuellen Förderung auch Raum, Zeit und Anleitung zu einem Austausch der Schüler untereinander geben muss. Durch das konsequente Einbinden dieser Phasen ist es möglich, der Utopie einer „Dezentralisierung des Fördergeschehens“ im Klassenraum einen Schritt näher zu kommen,⁹ die einer Überforderung einer einzelnen Lehrkraft entgegensteuern soll und gleichzeitig den Bedürfnissen einzelner Kinder besser gerecht werden kann.¹⁰ Im Wege stehen sich Lehrer manchmal dabei selbst, sind sie doch aus verschiedenen Gründen oft wenig bereit, Verantwortung abzugeben, und überfordern sich durch allumfassende Verantwortungsübernahme zumindest tendenziell selbst. Dabei sind gerade *die* Lernsituationen (bei trainierten Klassen) besonders effektiv, „in denen Lehrer die Verantwortung für das Lernen auch wirklich an die Schüler übergeben können (vgl. Ebbens/Ettekoven, S. 170).“ Gemeint ist damit nicht, dass wir Lehrer die Verantwortung für den Unterricht, also die Gestaltung, die Führung, die Transparenz usw. völlig abgeben, sondern einzelne konkrete Elemente entsprechend in die Verantwortung der SuS geben sollten.



Erst durch immer wieder selbstverständliches Einbinden verschiedener Settings zur **Förderung sozial-kommunikativer Prozesse** wird dies ermöglicht. Es entsteht keine Solidargemeinschaft von alleine (eine Gruppe ist nicht automatisch ein Team) und viele Kinder würden sich gerne besser vertragen, wissen aber gar nicht so recht, wie sie dies anstellen sollen. Ihnen fehlen Vorbilder, mentale Modelle und unterstützende Erwachsene. Dies bedarf der Begleitung des Lehrers mittels einer Vielzahl unterstützender Instrumente, angefangen beim **Sozialzielcenter** (vgl. Weidner, S. 99ff), über kleinere Methodenbausteine zur Teamentwicklung (vgl. Brüning/Saum 2012) bis hin zu größeren Workshops (vgl. Klippert 2005):

„Beziehungen aufzubauen ist ein Prozess, kein Ereignis!“ (vgl. Green/Green, S. 41)

Dazu gehören aber auch die **Reflexion und das Feedback**¹¹, seien diese informellerer Art (auch dies sollte durch den Lehrer methodisch-inhaltlich angeleitet werden), mittels Fragebogen oder anderer Visualisierungshilfen. Erscheint dies zunächst als ein ärgerlicher Zeitverlust für meinen Fachunterricht, zahlt sich dies langfristig aus, weil kompetente, wertschätzende und konstruktiv arbeitende Gemeinschaften entstehen, die im Gegenzug das Lehrerleben entscheidend erleichtern und bestimmte Prozesse (wie individuelle Zuwendung oder genauere Diagnosen) überhaupt erst ermöglichen.¹² Zudem wird jeden Tag aufs Neue deutlich, dass auch in solchen Phasen intensiv gelernt wird – wenn auch nicht immer auf einer rein fachlichen Ebene. So unterscheiden Ebbens und Ettekoven zwischen drei Herangehensweisen ans KL, wobei der intensivste Modus der ist, bei dem Schüler nicht nur mit- und voneinander, sondern auch übereinander lernen: wie man miteinander umgeht, wie man mit Problemen umgeht, welche Denkwege meine Mitschüler gehen usw. (vgl. Ebbens/Ettekoven, S. 138ff.).

Von diesem Grundgedanken ausgehend, erscheint es uns wichtig, darauf zu verweisen, dass eine Reduktion Kooperativen Lernens auf Sozialformwechsel und ein Sammelsurium aktivierender Methoden für den Fachunterricht zwar aufgrund der Praxisnähe nachvollziehbar erscheint und eine faktische Bereicherung eines jeden Unterrichts darstellen kann.¹³ Die wirklichen Effektstärken Kooperativen Lernens zeigen sich aber vor allem im Zusammenspiel der einzelnen Wirkfaktoren, weshalb wir auch gerade diese hier betonen wollen.

2.4 EMPIRISCHE BEFUNDE

Bereits bei den **Greens** findet sich der Hinweis, wie wichtig es ist, auf die größte Ressource zurückzugreifen, die wir im Klassenzimmer als Lehrer haben: die Schüler selbst (vgl. Green/Green, S. 32). Empirisch untermauern sich diese Aussagen durch die hohen Effektstärken von Konzepten

- ▶ des „Peer-Tutoring“ (vgl. Hattie 2014, S. 89),
- ▶ des Reziproken Lehrens (vgl. Hattie 2013, S. 241ff),
- ▶ des Lernens durch Lehren (vgl. Helmke, S. 209f. und 214 sowie Meyer 2004, S. 83),
- ▶ des Lernens am Modell (vgl. Helmke, S. 60f)
- ▶ und des lauten Denkens (vgl. Hattie 2013, S. 228f).

Empirische Befunde weisen darauf hin, „dass benachteiligte Schülergruppen davon überproportional gut profitieren“ (vgl. Helmke, S. 214).

Tatsächlich scheinen sich eine Vielzahl der mit dieser Lernform verbundenen Hoffnungen bei konsequentem und qualitativ hochwertigem Einsatz des KL zu bestätigen.¹⁴ So verweisen die Gebrüder **Johnson** auf eine lange Tradition der empirischen Forschung zum KL (seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert), die bestimmte Aspekte immer wieder bestätigt und mittlerweile ein klares Bild erkennen lässt: So ist kooperatives Arbeiten dem „Mythos Konkurrenz“ zum Trotz die erfolgreichste Arbeitsform, wenn positive Abhängigkeit gepaart wird mit entsprechenden Kompetenzen. Dabei wirke besonders der genuin menschliche Wunsch nach Kooperation, der sich besonders im Leistungswillen, der positiven Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen und dem damit einhergehenden psychischen Wohlbefinden äußere (vgl. Johnson et al., S. 88ff.). So entstanden anspruchsvollere Denkfähigkeiten und metakognitive Kompetenzen, eine größere Arbeitseffizienz, eine positivere Einstellung zum Fach, eine effektivere Lernzeitnutzung usw. (ebd., S. 96). Deshalb kommen die beiden Autoren zu dem Schluss, dass KL von möglichst vielen Lehrern in möglichst vielen Lernsituationen eingesetzt werden sollte.

Bei **Hattie** findet sich zwar ebenfalls eine positive Betonung des KL, allerdings wird mit 0.59 die Effektstärke als überraschend niedrig eingestuft (wobei dieser Wert immer noch zu einer der er-



folgreichen Unterrichtsinterventionen gehört). Kremers hat sich in seinem Aufsatz (vgl. Kremers, Thomas: „Wie lernwirksam ist das Kooperative Lernen? – Lernen in kooperativen Strukturen auf dem Prüfstand der Hattie-Studie“) darum bemüht, die für ihn überraschende Datenauswertung zu untersuchen, und dabei herausgefunden, dass einerseits traditionelle Partner- und Gruppenarbeit unreflektiert in die Metaanalyse einbezogen wurde, was die Effektstärke deutlich senken dürfte, und zudem genuin kooperative Settings mit hohen Effektstärken irritierenderweise ausgeklammert werden (exemplarisch verweise ich auf das explizit ausgewiesene Reziproke Lehren, das eine beachtliche Effektstärke von 0.73 aufweisen kann, vgl. Hattie 2013, S. 241ff.). Auch hier muss also, wie bei Hattie so oft, mit Verstand und genau gelesen werden.

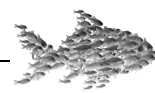
Wellenreuther (vgl. Wellenreuther 2014, S. 434–472) kommt zu relativierenden Ergebnissen, verwendet jedoch ebenfalls eine grobe Definition Kooperativen Lernens, in der diese keine Trennschärfe zwischen Verfahren mit der Sozialform der Gruppenarbeit allgemein, Meyers „Kooperativem Unterricht im weiteren Sinne“, der eher un gelenkt und projektförmig bleibt (vgl. Meyer 2015, S. 65ff.), und dezidiert kooperativen Konzepten im engeren Sinne aufweist, weshalb auch diese Darstellung kritisch reflektiert werden muss. Es scheint aber insgesamt so zu sein, dass besonders *die* Formen Kooperativen Lernens signifikant erfolgreich sind, die auf vom Lehrer dargebotene und geklärte Sachverhalte zurückgreifen, also nicht so sehr die Schüler sich selbst gegenseitig neues Wissen darbieten lassen,¹⁵ sondern dass im Team eher vorhandene Verständnisschwierigkeiten bearbeitet werden und so intensives adaptives Lernen unterstützt wird (vgl. Wellenreuther 2014, S. 467). Zu solchen Methoden gehören beispielweise das Gruppenturnier oder die Gruppenrallye. Wenn so passgenaue Erklärungen in „verständlicher Schülersprache“ gegeben werden, entwickelt sich eine hohe Effektivität in den Lernteams (ebd., S. 470). Ein solches Setting dient also eher als Ergänzung der Lehrarbeit und nicht als ihr Ersatz (vgl. Meyer 2015, S. 62). Methoden, die komplexere Lehrtätigkeiten von SuS verlangen, sind hinsichtlich ihrer Effektstärke laut Wellenreuther problematischer einzustufen. Besonders anfällig erscheint hierbei das Gruppenpuzzle. Trotz verschiedener Versuche, den Lernerfolg zu erhöhen und dies empirisch nachzuweisen, bleibt diese Methode problematisch und muss hinsicht-

lich ihrer Reichweite kritisch reflektiert werden (vgl. Preska, Alexander, „Bedingungen für den Erfolg kooperativer Lernformen – Forschungsstand, Lernwirksamkeit und die Methode des Gruppenpuzzles“).

2.5 KOOPERATIVES LERNEN UND „GUTER UNTERRICHT“

Spätestens seit dem Jahrtausendwechsel und der danach folgenden „empirischen Wende“ wird zunehmend über die Verbesserung der Unterrichtsqualität gesprochen, was eine klare Definition guten Unterrichts voraussetzt. Diesem Bedürfnis wurde von verschiedener Seite entsprochen, seien dies Helmke (vgl. Helmke, Andreas, „Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts“) oder später auch Hattie (vgl. Hattie 2014), die versucht haben, aus empirischen Befunden praktische Entwicklungsimplicationen abzuleiten. Die prägnanteste Definition innerhalb des deutschen Diskurses legte bekanntermaßen Hilbert Meyer vor (vgl. Meyer 2004) und aktualisierte diese unlängst (vgl. Meyer 2015). Seiner ersten groben Definition zufolge sollte Unterricht im Rahmen einer **demokratischen Unterrichtskultur**, auf der Grundlage des **Erziehungsauftrages** und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses eine sinnstiftende Orientierung und einen Beitrag zur **nachhaltigen Kompetenzentwicklung** aller Schülerinnen und Schüler leisten. Ausgehend von der Analyse empirischer Befunde formulierte er folgend zehn prägnante Merkmale für guten Unterricht. Die spannende Frage ist nun, inwiefern KL als Konzept in der Lage ist, diesen Aspekten nachzukommen und deshalb als innovierendes Instrument einen Effekt der Unterrichts- und Schulentwicklung darstellen kann.

Im KL ist die Stärkung der **Solidarität einer heterogenen Schülerschaft** absolute Prämisse für gelingende Lernbedingungen, wird initiiert, begleitet und unterstützt, sodass Lernprozesse nicht nur auf kognitiver Ebene stattfinden, sondern eine **ganzheitliche und nachhaltige Persönlichkeitsentwicklung** verfolgen. Dadurch, dass in dieser Unterrichtskonzeption Reflexionselemente axiomatisch angelegt sind, wird die Fähigkeit zur Selbstentwicklung und metakognitiven Steuerung im sozialen Kontext angebahnt: alles unverzichtbare Elemente zur **Emanzipation des Individuums**. In dieser Hinsicht wirkt ein Lehrer auch ständig auf die **Erziehung** des Individuums ein, fördert Moti-



vation zur Zusammenarbeit, indem der **Mehrwert des sozialen Miteinanders betont** wird (Stichwort Positive Abhängigkeit) und Lernen aufgrund vieler Wirkmechanismen (empirisch belegt) positiver konnotiert und deshalb mit mehr Freude angegangen wird. Erkenntnisse der Motivationsforschung wie **Erfahren von Selbstwirksamkeit** („Ich kann anderen helfen und dies wird positiv bewertet.“) und **soziale Eingebundenheit** („Ich bin nicht alleine. Ich arbeite innerhalb einer Gemeinschaft, die ich schätze und die mich unterstützt.“) finden hier ihre selbstverständliche konzeptuelle Entsprechung. Durch so entstehenden gegenseitigen Respekt, Verantwortungsübernahme und Fürsorge entsteht ein **lernförderliches Klima** im Sinne Meyers.

Durch die **klaren Strukturen** des Dreischritts DAV oder anderer Methodenarrangements wissen SuS immer, wie es weitergeht. Sie erleben Sicherheit und können sich orientieren, weil die jeweils folgende Phase folgerichtig aus der anderen hervorgeht. Diese klaren Phasierungen bringen jeweils klare Anforderungen an Regeln, Rituale und auch Freiräume mit sich: In bestimmten Phasen wird nicht geredet – in anderen darf geredet werden – in anderen muss geredet werden – in anderen können SuS ihr Lernen in Gruppen selbst gestalten usw. Ein deutliches Festlegen der erwarteten Arbeitshaltungen bedarf einer Lehrkraft, die ihre Erwartungen für einzelne Phasen transparent und deutlich macht, konsequent einfordert und nachhaltig über längere Zeiträume immer wieder thematisiert. Eine solche Sicherheit der Regeln führt zu Routinebildung und ist hinsichtlich eines **modernen Classroom-Managements** elementar wichtig, um vielen Unterrichtsstörungen präventiv und proaktiv begegnen zu können (und damit die größten Probleme verhindert/vgl. Nolting, S. 50–54 und S. 61–67). Zu diesen klaren Strukturen gehört es auch, einsichtige räumliche Regelungen zu finden. Z. B. können Regeln entstehen, wo der Austausch der SuS stattfindet und wo nicht, wie mit dem Raum umgegangen wird, wie Tisch- und Sitzordnungen umgestaltet werden können – der Aspekt der **vorbereiteten Lernumgebung** erscheint für das Axiom der „Face-to-face“-Kommunikation als elementar wichtig.

Verschiedene Aspekte wie die Phasierung durch den Dreischritt DAV oder die Axiome der „Individuellen Verantwortung“ und „Positiven Abhängigkeit“ führen zu einer spürbaren **Aktivierung der Schülerinnen und Schüler** und somit zu einer **hohen Lernzeitnutzung**. Beispielsweise kann die

Ankündigung, die vorstellenden Schüler nach dem Dreischritt per Zufall auszuwählen (Stichwort „Zufallsauswahl“), die individuelle Verantwortung deutlich machen und das Aktivitätsniveau erhöhen, da sich niemand hinter seinen Mitschülern verstecken kann.

Viele überlegen nun in der Einzelarbeit gewissenhafter, weil sie wissen, dass sie später diejenigen sein können, die vorstellen müssen.

Die sich anschließende Gruppenarbeit hat einen Fördereffekt, da sich jeder eine Rückmeldung zu seinen Überlegungen einholen kann, Verbesserungsvorschläge erhält, wodurch die Beitragsqualität steigt, sich Sicherheit holt („Ich kann es wirklich erklären!“) und sich durch die mehrteilige Wiederholung auch die Nachhaltigkeit des Lernens erhöht.

Brüning und Saum betonen immer wieder die Bedeutung des KL für die Aktivierung des Lernens – aktiv denkende und arbeitende Schülerinnen und Schüler sind lernende Schülerinnen und Schüler.

EIN BEISPIEL AUS DEM UNTERRICHT:

Jede 4er-Gruppe einer bestimmten Klasse bekommt das Ziel, sicherzustellen, dass am Ende der Doppelstunde jedes Teammitglied mindestens fünf Merkmale der Epoche des Expressionismus erklären können muss. Sollte EIN Teammitglied dieses Ziel nicht erreichen, erreicht das gesamte Team dieses Ziel nicht. Es wird vorher angekündigt, dass pro Team nur eine Person per Zufall dran genommen wird und folglich nicht klar ist, wer später das Team vertritt. Mit großer Wahrscheinlichkeit wendet sich nun jeder einzelne Schüler im Raum mit dem notwendigen Eifer dem Text zu, um die Merkmale der Epoche dort herauszuarbeiten – schließlich möchte er seine Teammitglieder nicht enttäuschen müssen. Nach einiger Zeit dürfen sich die Teammitglieder in einer sich anschließenden Gruppenarbeit gegenseitig abfragen, unterstützen, Merkhilfen geben, Unklares erklären usw. Abschließend wird pro Team eine Person per Zufall aufgerufen, die das Team nun vertreten muss. Als Lehrer erlebe ich regelmäßig, dass durch dieses Vorgehen eine weitgehend vollständige Aktivität aller Teilnehmer im Klassenraum entsteht und auch eher desinteressierte SuS großes



SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Kooperatives Lernen - Das Praxisbuch

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

