

SCHOOL-SCOUT.DE



Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Kooperatives Lernen in der Praxis

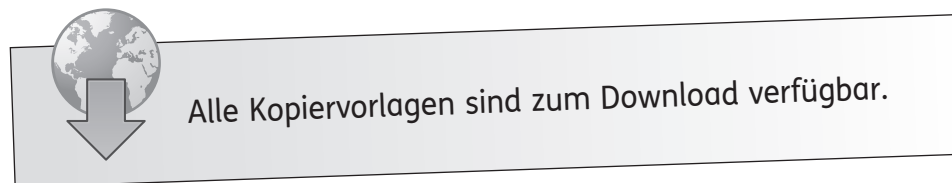
Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1	Die Bedeutung von kooperativem Lernen.....	4
Kapitel 2	Kooperatives Lernen planen.....	12
Kapitel 3	Gruppenbildung bei kooperativen Lernaktivitäten	19
Kapitel 4	Soziale Kompetenzen vermitteln und entwickeln.....	32
Kapitel 5	Das kooperative Klima in der Klasse fördern.....	44
Kapitel 6	Einfache kooperative Lernarrangements	55
Kapitel 7	Komplexe kooperative Lernarrangements	72
Kapitel 8	Die Bewertung der Gruppenarbeit	93
Bibliografie	98
Übersicht über das Zusatzmaterial	100



1 Die Bedeutung von kooperativem Lernen

Beim kooperativen Lernen handelt es sich um eine in den Siebzigerjahren des letzten Jahrhunderts entwickelte Lehr-Lern-Methode (Johnson und Johnson 1989; Slavin 1990; Kagan 1994; Comoglio 1996a), die in der Folge unterschiedliche Ausprägungen erfahren hat. Entsprechend existieren auch in der Fachliteratur unterschiedliche Definitionen, die sich jeweils auf ein anderes Merkmal der Methode konzentrieren. Kurz gesagt handelt es sich beim kooperativen Lernen um eine Lehr-Lern-Methode, die sich der Gruppe als Ressource bedient, mit dem vorrangigen Ziel, die Lernprozesse und das soziale Miteinander zu verbessern. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass eine Gruppe einen ganzen Fundus an Ressourcen bereitstellt, nicht nur in Bezug auf das Wissen, sondern auch auf die Kompetenzen. Beim Lehren und Lernen handelt es sich demnach nicht um einen Prozess der „Vermittlung“ von der Lehrkraft hin zu den Schülern, sondern um einen Vorgang, der auf Partizipation und Austausch zwischen allen Beteiligten beruht. Die Schüler, so unterstreicht es etwa Gentile (2004), nehmen eine aktive Rolle ein und werden zu Protagonisten ihres Lernprozesses: Die kooperativen Lernaktivitäten binden sie in ein Spiel der wechselseitigen Abhängigkeit (Interdependenz) ein, durch das sie sich der Zusammenarbeit nicht entziehen können.

Das kooperative Lernen fußt auf verschiedenen Theorien zur sozialen Interdependenz, deren jeweilige Ausformung sich sowohl auf die Interaktion der Gruppenmitglieder als auch, langfristig gesehen, auf die Gruppenleistung auswirkt (Deutsch 1968). Wie bereits angerissen, ist das kooperative Lernen in den Siebzigerjahren des letzten Jahrhunderts entstanden. Damals sahen sich die Schulen in den USA mit der Notwendigkeit konfrontiert, Antworten auf Fragen der Sozialisation und Sozialerziehung zu finden. Man war sich der Tatsache bewusst, dass der Klassenverband die soziale Gruppe par excellence darstellt und als solche ein Muster für soziale Beziehungen liefert (in einer Schulklasse werden Verhaltensnormen erprobt und unweigerlich verinnerlicht: Man denke nur daran, wie viel Zeit jeder Mensch im Laufe seiner Persönlichkeitsentwicklung in der Schule verbringt und wie einflussreich die Beziehungen zu den Schulkameraden sind).

Auch in Italien geht es an den Schulen bereits seit Jahren nicht mehr nur um Wissensvermittlung, sondern auch und vor allem um Persönlichkeitsbildung und Erziehung.¹ Der Aufbau personaler Identität und der Erwerb von Kompetenzen, die für das soziale Miteinander unentbehrlich sind, werden als wesentliche Ziele hervorgehoben. Angesichts dieser grundsätzlichen Ausrichtung und erzieherischen Prinzipien bleibt für viele Lehrkräfte die Frage offen, wie dies in der didaktischen Praxis umgesetzt werden kann bzw. welche Methoden zu den Anforderungen einer ganzheitlichen Erziehung passen, die individuelle, soziale, kulturelle und weitere Aspekte vereinen soll. Wie wir sehen werden, bietet das kooperative Lernen als flexibles Instrument, das darauf abzielt, sowohl effiziente Lernprozesse als auch soziales Miteinander und prosoziales Verhalten zu fördern, eine passende Antwort. Es können damit mehrere Bildungsziele gleichzeitig verfolgt werden.

Was beim kooperativen Lernen grundsätzlich zu beachten ist

Will man den Schülern mithilfe des kooperativen Lernens Teilhabe ermöglichen, so ist dies nichts, das improvisiert werden könnte. De facto besteht das Risiko, in traditionelle Gruppenarbeit zu verfallen. Daher sollten einige spezifische, grundlegende Regeln bekannt sein, denen die verschiedenen Autoren unterschiedliches Gewicht beimessen. Kooperatives Lernen kann folglich in der Praxis in unterschiedlichen Varianten umgesetzt werden, die jeweils anderen Regeln oder Prinzipien Priorität einräumen. Hingewiesen sei hier auf die Ansätze *Structural Approach*, *Learning Together* (gemeinsames Lernen), *Group Investigation* (entdeckende Gruppenarbeit), *Complex Instruction* und *Student Team Learning*, deren Merkmale in der Folge kurz beschrieben werden (Comoglio 1996a).

- *Structural Approach*: Der *Structural Approach* wurde von Kagan (1994) entwickelt und konzentriert sich vornehmlich auf die Entwicklung von Arbeitsstrukturen, die – unabhängig von der Art des Gegenstands – eine echte positive Interdependenz und größtmögliche aktive und eigenverantwortliche Beteiligung der Schüler sicherstellen. Dieser Ansatz setzt also bei der sozialen Organisation der Klasse an.
- *Learning Together*: Diese von D. W. Johnson und R. T. Johnson (1989) entwickelte Methode ist die bekannteste Variante kooperativen Lernens, zu der auch die meisten Studien durchgeführt wurden. Sie basiert auf fünf

¹ Diese Aussage bezieht sich auf Italien. Jedoch wird das Thema der Persönlichkeitsbildung auch im Beschluss der Kultusministerkonferenz „Zur Stellung des Schülers in der Schule“ vom 25.05.1973 für deutsche Schulen thematisiert.

Schlüsselprinzipien: positive Interdependenz, Eigen- und Gruppenverantwortlichkeit, unterstützende Face-to-Face-Interaktion, Sozialkompetenzen und Evaluation auf individueller Ebene und Gruppenebene (Johnson, Johnson und Holubec 1996).

- *Group Investigation*: Die entdeckende Gruppenarbeit wurde vor allem durch Sharan und Sharan (1998) bekannt und hebt ganz besonders das Element des Wissensdrangs als Lernanreiz hervor. Diesbezüglich besteht die Hauptaufgabe der Lehrkraft darin, Interesse für den Lerngegenstand zu wecken, dem sich die Gruppenarbeit widmen wird. Dieser Ansatz zielt vor allem darauf ab, die metakognitiven Fertigkeiten und die Selbstregulation der Schüler zu fördern, sowohl in Bezug auf Lernstrategien als auch auf soziale Beziehungen.
- *Complex Instruction*: Diese Form des kooperativen Lernens (Cohen 1999) legt besonderes Augenmerk auf den Status, den die einzelnen Lerner in der Klasse innehaben. So soll vermieden werden, dass die Leistungsstärkeren die Lernaktivitäten dominieren und sich stetig weiter verbessern, während Schüler mit Schwierigkeiten passiv bleiben und immer weiter abfallen. Die Lehrkraft muss daher komplexe Aufgaben anbieten, deren Bearbeitung unterschiedliche Fertigkeiten erfordert: Jedes Gruppenmitglied soll seinen Beitrag leisten können und sich darüber im Klaren sein, dass die Mithilfe aller nötig ist.
- *Student Team Learning*: Diese Variante geht auf Slavin (1990) zurück und hebt besonders die Bedeutung der extrinsischen Motivation hervor. Sie arbeitet daher mit dem systematischen Einsatz von Belohnungen und Wettbewerb zwischen den Gruppen.

In diesem Band beschäftigen wir uns vorwiegend mit dem Ansatz *Learning Together* (Johnson, Johnson und Mitarbeiter 1989; 1996). *Learning Together* sieht sowohl Partnerarbeit als auch die Arbeit in größeren Gruppen vor (vier bis fünf Schüler) und beruht auf fünf Basiselementen, die wir in der Folge kurz beschreiben. Diese Basiselemente sind: positive wechselseitige Interdependenz, Eigen- und Gruppenverantwortlichkeit, unterstützende Face-to-Face-Interaktion, Sozialkompetenzen und Evaluation auf individueller Ebene und Gruppenebene.

Positive Interdependenz

Positive Interdependenz liegt dann vor, wenn jedes Mitglied einer Gruppe erkennt, dass seine Beziehung zu den anderen auf dem Prinzip „Alle für einen, einer für alle“ beruht. Mit anderen Worten ist allen Gruppenmitgliedern bewusst, dass sich das Handeln jedes Einzelnen positiv oder negativ auf die gesamte Gruppe auswirkt und die eigene Leistung die der anderen beeinflusst und umgekehrt (Johnson und Johnson 1989). Konkret ist das z. B. der Fall, wenn die Lehrkraft im Anschluss an eine Gruppenarbeit einen nach dem Zufallsprinzip ausgewählten Schüler abfragt und die ganze Gruppe für diese individuelle Leistung benotet wird. Auf diese Weise werden mit hoher Wahrscheinlichkeit alle Gruppenmitglieder während der Bearbeitung einer Aufgabe sicherstellen wollen, dass jeder von ihnen im Falle einer Prüfung richtig antwortet und die Gruppe eine gute Note erhält. „Positive Interdependenz ist dann erreicht, wenn die Gruppenmitglieder begriffen haben, dass der Einzelne bei der Zusammenarbeit nur erfolgreich sein kann, wenn auch das Team erfolgreich ist. Scheitert der Einzelne, so scheitert auch das Team“² (Johnson, Johnson und Holubec 1996, S. 25). Positive Interdependenz wird mittels klar strukturierter Aufgaben erzielt, die nur unter Beteiligung aller Gruppenmitglieder bearbeitet werden können. Es gibt verschiedene Ansätze, dieses Ziel zu erreichen. In der Folge stellen wir einige davon in Kurzform vor.

Zielinterdependenz

Zielinterdependenz liegt dann vor, wenn die Mitglieder einer Gruppe zusammenarbeiten, um gemeinsam ein Ergebnis zu erreichen, etwa wenn sie den Auftrag erhalten, zusammen ein Problem zu lösen. Diese Art der Abhängigkeit allein reicht meist nicht aus, um wirkliche Kooperation herbeizuführen.

Ressourceninterdependenz

Diese Form der Abhängigkeit ist gegeben, wenn die Gruppenmitglieder beim Verfolgen ihres Ziels bezüglich des Materials, das zum Lösen der Aufgabe nötig ist, aufeinander angewiesen sind. Dies ist etwa dann der Fall, wenn sie die unbekanntesten Wörter in einem Textausschnitt heraussuchen sollen und ihnen nur ein Exemplar des Textes, ein Wörterbuch und ein Antwortbogen zur Verfügung stehen.

² Hier wurde nicht das englischsprachige Original, sondern das italienische Zitat übersetzt.

Bewertungsinterdependenz

Diese liegt vor, wenn nach getaner Arbeit die Ergebnisse jedes Beteiligten in die Gruppennote einfließen. Ein Beispiel hierfür ist eine Bewertung, bei der sich die Einzelnoten aus der jeweils individuellen Note und dem Mittelwert der Noten aller Gruppenmitglieder zusammensetzen, oder wenn die Note eines einzelnen Schülers für die ganze Gruppe gilt.

Belohnungsinterdependenz

Diese Form der Abhängigkeit wird erreicht, indem die Gruppe nach der erfolgreichen Bearbeitung einer Aufgabe eine Belohnung erhält, also z. B. eine Verlängerung der Pause um fünf Minuten, die Erlaubnis, einer Beschäftigung ihrer Wahl nachzugehen, Punkte für das Team etc.

Aufgabeninterdependenz

Diese Abhängigkeit wird erreicht, indem man die Aufgabe so unterteilt, dass die Schüler ihren jeweiligen Beitrag nicht ohne die Arbeit der anderen leisten können.

Rolleninterdependenz

Diese Abhängigkeit stellt sich ein, wenn jedem Gruppenmitglied eine eigene Rolle (etwa Inhalte erklären, die Uhr im Blick behalten, die Konzentration kontrollieren, das Wort erteilen etc.) zugeteilt wird.

An dieser Stelle ist es wichtig, daran zu erinnern, dass die Form von Abhängigkeit, die sich in einer Klasse entwickelt, von der Intention der Lehrkraft abweichen kann. In der Praxis entstehen durch bestimmte Verhaltensweisen oder Bewertungsformen, Belohnungen oder Bestrafungen in der Klasse sehr häufig eine ganze Reihe von reziproken Beziehungen, die der Lehrkraft selbst nicht bewusst sind. Neben der – angestrebten – positiven Interdependenz kann sich auch negative Interdependenz ausbilden, oder aber es liegt gar keine Interdependenz vor. Negative Interdependenz entsteht, wenn auf irgendeine Weise die Vorstellung vermittelt wird, mit dem Erfolg des einen sei unweigerlich der Misserfolg des anderen verbunden. So wenig die Lehrkraft dies auch anstrebt und für wie unwahrscheinlich sie es halten mag: De facto tritt dieser Fall in Kontroll- und Bewertungssituationen überaus häufig ein. Wird ein Schüler nach der Bearbeitung einer Aufgabe mit einem „Gut“ bewertet, dann hängt die Wirkung dieser Note für gewöhnlich davon ab, ob dem Rest der Klasse ein „Genügend“ oder ein „Sehr gut“ bescheinigt wird; mit anderen Worten existiert der Wert der Note „Gut“ nicht für sich, sondern er steigt oder fällt mit den Noten der anderen. Nicht selten geben Lehrkräfte zu, dass sie erst dann Noten verteilen, wenn sie die Arbeiten der gesamten Lerngruppe gesehen haben: Dies zeigt, dass der Erfolg jedes Einzelnen nicht allein auf die Qualität seiner Leistung zurückzuführen ist, sondern – auf negative Weise – vom Ergebnis der anderen abhängt. Übrigens scheint dies den Schülern vollkommen bewusst zu sein, schließlich informieren sie sich nach der Rückgabe einer Arbeit als Erstes darüber, „was die anderen haben“.

Liegt überhaupt keine Interdependenz zwischen den Mitgliedern einer Gruppe vor, dann wird das Ergebnis des einzelnen Schülers nicht von dem der anderen beeinflusst (zu einer solchen Situation kommt es jedoch in der Unterrichtspraxis vergleichsweise selten).

Es ist von grundlegender Bedeutung, dass sich die Lehrkraft bewusst macht, welche Art der Abhängigkeit zwischen den Schülern sie tendenziell herstellt, da dies großen Einfluss auf das Klassenklima und die individuellen Leistungen hat. Man stelle sich etwa vor, welche Wirkung es auf einen Schüler mit Lernschwierigkeiten und wenig Vertrauen in die eigene schulische Leistungsfähigkeit hat, wenn der Rest der Klasse angesichts seines Erfolgs jubelt oder sich im Gegenteil gleichgültig zeigt bzw. sich über seinen Misserfolg freut. Oder man bedenke, wie motivierend es für einen leistungsstarken Schüler ist, wenn er einem Klassenkameraden hilft, der sich schwertut, und die Gruppe auf diese Weise eine hervorragende Note erzielt. Eine Aufforderung zum Engagement für ein gemeinsames Ziel kann außerdem nicht glaubwürdig sein, wenn die Schüler parallel zum kompetitiven Vergleich ermuntert werden: Lehrkräfte sollten sich diese Dimension auch deswegen ins Bewusstsein rufen. Konsequentes Vorgehen ist hier wesentlich, denn die Schüler spüren genau, ob und wie sehr die Lehrkraft selbst von ihren Behauptungen und Forderungen überzeugt ist.

Hier könnte der Einwand fallen, dass durch negative Abhängigkeit geprägte und daher kompetitive Situationen zwar angstbesetzt sind, manche Schüler das aber als anregend und motivierend empfinden. Dies trifft sicherlich zu, doch von wie vielen Kindern sprechen wir hier? Von einem, zwei, vier ... vielleicht zehn. In den meisten Fällen besteht die Klasse jedoch aus 25 Schülern, und die Lehrkraft ist für die Motivation und den Lernzuwachs

aller verantwortlich: Genau an diesem Punkt erweist sich nicht die kompetitive, sondern die kooperative Lernumgebung als effizienter.

Eigen- und Gruppenverantwortlichkeit

Eng mit dem Prinzip der positiven Interdependenz verbunden ist das der Eigen- und Gruppenverantwortlichkeit. Gelingt es nämlich, ein gutes Maß an wechselseitiger Abhängigkeit der Gruppenmitglieder zu erreichen, dann garantiert dies mit hoher Wahrscheinlichkeit auch einen gewissen Grad von Eigenverantwortlichkeit. Und mit dieser geht dann auch Gruppenverantwortlichkeit einher, da jedes Gruppenmitglied erkennt, dass es sowohl für sich als auch für die anderen Verantwortung trägt. Eigenverantwortlichkeit wird auch durch Überwachung der Gruppenarbeit erreicht. Da die Gruppenaktivität darauf abzielt, dass alle Teammitglieder bessere Leistungen erreichen, müssen darüber hinaus sowohl die Einzel- als auch die Gruppenleistungen bewertet und die Einhaltung der jeweiligen Rollen überprüft werden: Auf diese Weise ist die Gruppe verantwortlich dafür, dass die gemeinsamen Ziele erreicht werden, und jedes Mitglied trägt mit seinem eigenen Arbeitsanteil dazu bei (wodurch Trittbrettfahrer verhindert werden; Johnson, Johnson und Holubec 1996).

Unterstützende Face-to-Face-Interaktion

Unterstützende direkte Interaktion bedeutet, dass die Gruppenmitglieder auf positive Art und Weise zusammenarbeiten und sich wechselseitig ermutigen. Als Voraussetzung müssen die Schüler notwendigerweise darauf vertrauen, dass jedes Feedback – positiver, aber auch und vor allem negativer Natur – auf die Verbesserung der individuellen und damit der gemeinsamen Arbeit abzielt. „Die Schüler helfen sich gegenseitig, indem sie einander Lösungsstrategien zu den Aufgaben erklären, die Lerngegenstände diskutieren, ihr Wissen miteinander teilen und die Lerngegenstände mit bereits vorhandenem Wissen verknüpfen. Die Schüler unterstützen einander im Lernprozess und setzen sich auf diese Weise dafür ein, dass alle die gemeinsamen Ziele erreichen“³ (Johnson, Johnson und Holubec 1996, S. 27 f.). Soll diese Art von Interaktion gefördert werden, so ist es wichtig, dass eine Auseinandersetzung von Angesicht zu Angesicht auch wirklich möglich ist. Wünschenswert sind daher Gruppen aus maximal vier oder fünf Schülern, in denen ein direkter Austausch stattfinden kann.

Die Sozialkompetenzen

Gruppenarbeit gelingt nicht automatisch, nur weil die Schüler im Kreis sitzen und die Lehrkraft ihnen einen komplexen Arbeitsauftrag erteilt hat. Notwendig ist vielmehr, dass jedes Gruppenmitglied erfolgreich mit den anderen in Verbindung treten kann, also über Sozialkompetenzen verfügt. Gruppenarbeit erfordert ständige Interaktion, auch im Fall von Konflikten, die konstruktiv und positiv angegangen werden sollten. Passivität oder Aggressivität sind hier fehl am Platz. Die Gruppenmitglieder sollten dazu in der Lage sein, auf wirksame Weise eine Führungsrolle einzunehmen, Entscheidungen zu treffen, ein Klima des Vertrauens herzustellen, zu kommunizieren und Konflikte zu managen (Johnson, Johnson, und Holubec 1996). Mangelt es den Schülern an diesen Fertigkeiten, so muss die Lehrkraft mit entsprechenden Maßnahmen intervenieren. Sie sollte also das Niveau der sozialen Kompetenzen in der Klasse einschätzen und die schwächer ausgeprägten unmittelbar fördern. Die Vermittlung sozialer Kompetenzen muss nicht unbedingt gesondert erfolgen; tatsächlich wird mit den kooperativen Lernaktivitäten ohnehin positives Sozialverhalten eingeübt, weswegen sie der ideale Kontext für diese Zielsetzung sind (Fabiano und Passantino 2007, S. 79–81). So zeigen die Aktivitäten auf konkrete Weise, dass es notwendig und nützlich ist, Regeln einzuhalten – diese erleichtern die Gruppenarbeit und das Erreichen der Ziele –, und welche Schwierigkeiten hingegen auftauchen, wenn Regeln nicht respektiert werden (redet jemand zu viel oder helfen die Gruppenmitglieder einander nicht, so sind die Ziele schwerer erreichbar).

Evaluation auf individueller Ebene und Gruppenebene

Zum Abschluss einer komplexen Lernaktivität oder einer besonders aufwendigen Arbeit sollte die Gruppe reflektieren, was funktioniert hat und was nicht. Welche Verhaltensweisen einzelner Gruppenmitglieder haben sich als nützlich erwiesen und welche nicht? Um das kooperative Lernen schrittweise zu verbessern, müssen die Bedingungen der gemeinsamen Arbeit aufmerksam analysiert werden. Dabei sollten kritische Punkte und Stärken benannt und gleichzeitig Möglichkeiten aufgewiesen werden, diese zu überwinden bzw. auszubauen (Johnson, Johnson und Holubec 1996). Auch zur Förderung der metakognitiven Fertigkeiten ist diese Evaluation

³ Hier wurde nicht das englischsprachige Original, sondern das italienische Zitat übersetzt.

wichtig. Die Schüler sollen sich ihrer eigenen Ressourcen und Grenzen bewusst werden, was wiederum wesentliche Grundlage für den Erwerb und Erhalt individueller Kompetenzen ist.

Bei den oben genannten Prinzipien/Regeln handelt es sich nicht um reine Theorie, sondern um präzise Angaben für Lehrkräfte, die sicherstellen wollen, dass die von ihnen organisierten Lernaktivitäten wirklich kooperativen Charakter haben und nicht etwa auf der Ebene traditioneller Gruppenarbeit stehen bleiben. Bei der Anlage der Gruppenarbeit muss daher überprüft werden, ob sie ein ausreichendes Maß an positiver Abhängigkeit und individueller Verantwortlichkeit der Schüler garantiert, ob die Bedingungen eine unterstützende Face-to-Face-Kommunikation ermöglichen, ob die Sozialkompetenzen in den einzelnen Gruppen und der ganzen Klasse ausreichend ausgeprägt sind oder ob diesbezüglich spezifischer Handlungsbedarf besteht, ob die abschließende Evaluation angemessen strukturiert ist usw. Darüber hinaus erhalten die Lehrer damit einen Leitfaden an die Hand: Sollte die Lernaktivität in einer oder mehreren Gruppen nicht erfolgreich ablaufen, so können sie prüfen, wo die Schwierigkeit liegt und wie ausgeprägt sie ist.

Neben den von Johnson und Johnson formulierten Basisregeln für die Gruppenprozesse beim kooperativen Lernen gibt es noch zwei weitere Prinzipien, die uns sowohl die Praxiserfahrung als auch die Fachliteratur nahelegen: gleichzeitige Einbindung der einzelnen Gruppenmitglieder und *Shared Leadership*, die geteilte Führung.

Gleichzeitiges Arbeiten

Einer der häufigsten Fehler bei der Planung von Gruppenarbeit besteht darin, jedem Schüler zur Förderung positiver Abhängigkeit mehrere Arbeitsaufträge zu erteilen, die Aufträge jedoch aufeinander aufbauen zu lassen: So besteht die Gefahr, dass ein Gruppenmitglied sich bereits langweilt und an etwas ganz anderes denkt, während der letzte Schüler noch mit seiner Aufgabe beschäftigt ist. Hier soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass kooperative Lernprozesse nicht allein dadurch entstehen, dass die Schüler am selben Tisch arbeiten: Solange die gemeinsame Aktivität nicht auch vorsieht, dass alle Gruppenmitglieder gleichzeitig eingebunden sind, wird es sich meist um eine traditionelle Gruppenarbeit oder Einzelarbeit von nebeneinandersitzenden Schülern handeln. Für kooperative Lernprozesse müssen die Aufgaben daher sehr sorgfältig ausgewählt werden, da nicht alle sich für diese Art der Arbeit eignen; sehr einfache Arbeitsaufträge etwa sollten besser in Einzelarbeit ausgeführt werden: Bei der Gruppenarbeit wirken sie demotivierend. Die Lehrkräfte sollten sich daher immer fragen: „Eignet sich diese Art von Aufgabe wirklich für die Arbeit in der Gruppe, oder könnten die Kinder sie im Vorfeld bzw. individuell bearbeiten?“ Sollte Letzteres der Fall sein, dann empfiehlt es sich, die Aufgabe nicht beim kooperativen Lernen einzusetzen oder aber sie komplexer zu gestalten, damit sie Gelegenheit zum Austausch und zur Vertiefung bietet.

Shared Leadership

Obwohl die geteilte Führung in der Fachliteratur unterschiedlich gewichtet wird (Johnson und Johnson 1991; Dishon und O'Leary 1984), ist sie unserer Erfahrung nach ein wesentlicher Aspekt effizienter kooperativer Arbeit. „Geteilt“ bedeutet hier, dass die einzelnen Gruppenmitglieder abwechselnd eine Führungsrolle einnehmen. Die Ausgestaltung variiert je nach Ziel und Anlage der Lernaktivität. Die Frage der Führung betrifft vor allem zwei Ebenen (Johnson und Johnson 1991) – den Arbeitsauftrag und das Gruppenklima. Zur Umsetzung erhält jedes Gruppenmitglied spezifische Aufträge, durch die es zeitweise die Führung bei einem Teil der gemeinsamen Arbeit innehat.

Kooperatives Lernen als inklusive didaktische Methode

Schule sollte nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern auch der Persönlichkeitsbildung und Erziehung sein.⁴ Das kooperative Lernen liefert eine konkrete, spezifische Antwort auf diese Anforderungen, als flexibles Instrument, mit dessen Hilfe mehrere Bildungsziele gleichzeitig verfolgt werden können. Die Methode zielt nämlich darauf ab, sowohl effiziente Lernprozesse als auch ein soziales Miteinander und prosoziales Verhalten zu fördern, wobei verschiedene Lerntypen und Arten von Talenten angesprochen werden. Doch was verstehen wir unter „Schülern mit besonderem Förderbedarf“? Ich möchte hier gern auf den Ansatz von Brophy (2003) hinweisen, der einen recht umfassenden Überblick über die wesentlichen Typen von „Schülern mit Problemen“ bietet,

⁴ Diese Aussage bezieht sich auf die Entwicklung in Italien von dem parlamentarischen Ermächtigungsgesetz der Bildungsministerin Letizia Moratti im Jahr 2003 bis hin zu den neuen Ministerialdirektiven zur Inklusion von Schülern mit besonderem Förderbedarf aus den Jahren 2012 und 2013.

die Lehrkräfte in den Klassen antreffen; ich greife die Unterteilung hier auf, da sie meiner Ansicht nach einer Beschreibung unserer Schüler mit besonderem Förderbedarf recht nahe kommt.

Brophy trifft folgende Unterscheidung:

- Schüler mit unbefriedigenden Ergebnissen, die wiederum in folgende Gruppen unterteilt werden: Schüler, die keine besseren Resultate erzielen, weil sie zum Perfektionismus tendieren und paradoxerweise selbst bei den einfachsten Aufgaben blockiert sind; Schüler, die vom eigenen Scheitern überzeugt sind und stets negative Ergebnisse erwarten, was zum Teufelskreis einer „selbst erfüllenden Prophezeiung“ führt; schwache und langsame Schüler, die stets mehr Zeit brauchen und deren Ergebnis ein bestimmtes Niveau nie überschreitet; schlussendlich, in dieser Kategorie, Schüler, deren Ergebnisse systematisch ihre eigentlichen Fähigkeiten unterschreiten.
- feindselige und aggressive Schüler: Zu dieser Kategorie zählt Brophy sowohl diejenigen, die in sozialen Beziehungen generell Widerspruch und Ablehnung an den Tag legen – sei es auf offenkundige, provozierende Art und Weise, sei es mit passiver Aggressivität (sie verweigern etwa die Bearbeitung einer Aufgabe oder trödeln provokant herum) –, als auch die Rebellen und Provokateure.
- Schüler, die Schwierigkeiten haben, sich in ihre Rolle einzufinden: Hierzu zählt Brophy diejenigen, die sich schwer damit tun, sitzen zu bleiben oder Regeln einzuhalten (hyperaktive, unaufmerksame oder in emotionaler wie in kognitiver Hinsicht unreife Schüler).
- Schüler mit Schwierigkeiten beim sozialen Miteinander: Hier finden wir all diejenigen, die regelmäßig vom Spiel und anderen Gruppenaktivitäten ausgeschlossen oder gehänselt werden, sowie schüchterne, introvertierte Schüler, denen die Integration schwerfällt.

Zu Brophys sicher nach wie vor aktueller Klassifikation sollen hier folgende Typen hinzugefügt werden:

- Schüler mit spezifischen Lernbeeinträchtigungen wie Dyslexie, Dysgrafie, Dysorthografie oder Dyskalkulie
- Kinder mit festgestellter Behinderung
- Schüler mit Migrationshintergrund

Von dieser Beschreibung ausgehend kann eine Lerngruppe aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Der erste Ansatz ist „klinischer“ Natur und geht davon aus, dass jedes Problem etikettiert und klassifiziert werden muss, um sofortiges Handeln zu ermöglichen. Hierbei besteht die Gefahr einer übermäßigen Pathologisierung. Der zweite Ansatz, den ich persönlich vorziehe, nimmt eine inklusive Perspektive ein, nach der jeder Mensch in seiner Rolle als Lernender eine „Besonderheit“ aufweist. Es gilt, diese Eigenart zu verstehen und eine dazu passende Lernumgebung zu schaffen, sodass sie das Lernen nicht beschränkt, sondern sogar zur Ressource werden kann. Nimmt man diesen Blickwinkel ein, so kann jeder Lernende einen besonderen Förderbedarf aufweisen, auch ohne besondere (Psycho-)Pathologien. Der besondere Bedarf kann sich darüber hinaus als vorübergehend erweisen, dem Augenblick oder besonderen Lebensumständen geschuldet sein.

Was bedeutet es, eine wirklich inklusive Lernumgebung zu schaffen?

Spricht man davon, wie vielfältig die Bedürfnisse in einer Lerngruppe sind, so fällt die Reaktion der Lehrkräfte meist zwiespältig aus. Einerseits fühlen sie sich verstanden und denken: „Genauso ist es, genau das sehe ich in meinen Klassen“, andererseits denken sie entmutigt: „Wie kann ich angesichts einer solchen Vielfalt von Personen und Bedürfnissen einen Unterricht gestalten, der für alle gut ist? Sollte ich differenzieren und jeden individuell fördern? Aber wie soll das im Schulalltag praktisch und aufs Material bezogen möglich sein?“ Diese Fragen erscheinen legitim und führen zu weiteren Überlegungen.

Wenn die Lehrkraft alle Schüler im Blick haben und auf den besonderen Förderbedarf jedes Einzelnen eingehen soll, bedeutet das also, dass jeweils ein individueller Förderplan benötigt wird? Gibt es denn wirklich „besondere“ Bedürfnisse einerseits und „normale“ Bedürfnisse andererseits? Oder erfordert nicht die Besonderheit jedes Lernenden Aufmerksamkeit?

Offenkundig kann die Antwort nur lauten, dass die Gestaltung individueller Förderpläne nötig ist. Die ganze Thematik ist nicht neu. Carlo Petracca schrieb diesbezüglich im Jahr 2003⁵, dass der Begriff der „Individualisierung“ nicht mit dem der „Einzelausbildung“ verwechselt werden dürfe:

⁵ Im selben Jahr legte das Gesetz der italienischen Ministerin Moratti den Schwerpunkt auf die Notwendigkeit einer „Individualisierung des Lernens“, „ausgehend vom besonderen Förderbedarf“.

Vom operativen Gesichtspunkt aus wäre es absurd zu denken, jeder Schüler könnte seinen eigenen Lehrplan aus vielen individualisierten Lerneinheiten erhalten. Der Unterricht wäre in diesem Fall nicht mehr „personalisiert“ oder individualisiert, sondern „individuell“, und würde einen exklusiven, in sich abgeschlossenen Weg vorzeichnen, wie in früheren Zeiten beim Unterricht durch Hauslehrer. Individualisierung darf nicht Verzicht auf gemeinsame Sozialziele bedeuten, sie darf nicht die Kooperation gleichwertiger Teilnehmer im Rahmen gemeinsamer Lernaktivitäten ausschließen, sie muss anerkennen, dass „kein Mensch eine Insel ist“. Bedeutete Individualisierung die Schaffung solcher Inseln, so wäre dies die Negation von Erziehung und hätte soziale Ausgrenzung zur Folge. (Petracca 2003, S. 132–133)

Welchen Sinn hat es also, von besonderem Förderbedarf zu sprechen? Es ergibt dann Sinn, wenn wir den Blickwinkel verändern und das Problem andersherum angehen: indem wir eine wirklich inklusive Lernumgebung schaffen.

Es ergibt dann Sinn, wenn wir uns nicht fragen, wie wir das Lernen individualisieren können, sondern wenn unser didaktischer Ansatz ohnehin vorsieht, dass unsere Entscheidungen allen Besonderheiten entgegenkommen und wir gerade dadurch allen Schülern ermöglichen, von ihren eigenen Ressourcen auszugehen, ihrem meistgenutzten Talent, ihrem besonderen Lernstil.

Es ergibt dann Sinn, wenn sich die Lehrkräfte eine Reihe von wirklich inklusiven didaktischen Strategien „zulegen“, die in jedem Fall „erste Wahl“ sind und nicht nur zur Kompensation oder an zweiter Stelle eingesetzt werden. Die Frage ist: Wie soll das gehen? Gibt es didaktische Strategien, die tatsächlich eine inklusive Lernumgebung schaffen und dazu führen, dass keine Entscheidungen getroffen werden müssen, die nicht für alle gelten? Und sollten solche Strategien existieren, wie wendet man sie an?

Das kooperative Lernen ist eine solche Strategie. Ich sage dies mit Blick auf die über 15 Jahre Erfahrung als Fortbildnerin an Hunderten von italienischen Schulen. Hier konnte ich mit eigenen Augen sehen, wie diese Methode – insofern sie ernsthaft und konsequent angewendet wird – tatsächlich eine Lösung aufzeigt, umfänglich auf die Bedürfnisse sehr vieler Schüler mit je besonderem Förderbedarf einzugehen.

Dies ist möglich, da die Methode auf dem Prinzip basiert, dass jedes Gruppenmitglied mit seinen speziellen Eigenschaften zum Lernprozess aller beitragen und jeder zur Ressource (und zum „Kompensationsinstrument“) für die anderen werden kann. In kooperativen Lerngruppen erfährt jeder Schüler – in seiner Individualität und Besonderheit –, dass seine Grenzen durch die anderen Teammitglieder „kompensiert“ werden und seine Fähigkeiten zur Geltung kommen. Jeder kann aktiv mit seinen Kompetenzen und speziellen, von denen der anderen abweichenden Fertigkeiten zum Gelingen der gemeinsamen Unternehmung beitragen. Die nächsten Kapitel zeigen, wie das in der Praxis aussehen kann. Ich möchte jedoch schon vorweg darauf hinweisen, warum sich das kooperative Lernen im Gegensatz zu anderen Methoden besonders dafür eignet, den Eigenarten der einzelnen Schüler gerecht zu werden. Die Gründe hierfür seien kurz skizziert:

- Beim kooperativen Lernen werden die Gruppen so gebildet, dass jeder eine Rolle einnimmt, die zu seinen Fähigkeiten passt. Dies hilft dabei, das persönliche Potenzial zur Geltung zu bringen, und bestärkt das Gefühl, aktiv, kompetent und von Nutzen für das gemeinsame Ziel zu sein.
- Anders als in traditioneller Gruppenarbeit wird das gemeinsame Ziel beim kooperativen Lernen dann und nur dann erreicht, wenn jeder seinen Teil dazu beiträgt, das heißt, wenn sich die Gruppenmitglieder in wechselseitiger positiver Abhängigkeit befinden. So machen die Kinder die Erfahrung, dass jeder für die anderen von Nutzen ist und auch Schüler mit Beeinträchtigungen in ihrer Besonderheit einen wichtigen Beitrag leisten können.
- In der kooperativen Lerngruppe müssen Schüler mit besonderem Förderbedarf keine Aufgaben übernehmen, die ihnen Schwierigkeiten bereiten (wie etwa das Lesen bei einem Schüler mit Dyslexie). Sie können hier auf die anderen Gruppenmitglieder zurückgreifen, die zum „Kompensationsinstrument“ werden („Ich kann nicht lesen, aber wenn du mir den Text vorliest, kann ich dir sagen, was ich verstanden habe.“).
- In einer Kleingruppe ist jeder exponiert (da er seinen Beitrag leisten muss) und geschützt zugleich (da er es nicht mit der ganzen Klasse, sondern nur mit drei, maximal vier Klassenkameraden zu tun hat). Dies mildert für viele Schüler den Leistungsdruck.

Und dies sind nur einige Beispiele dafür, wie das kooperative Lernen bei bestimmten Schwierigkeiten als inklusive didaktische Methode dienen kann.

Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel haben wir das kooperative Lernen in groben Zügen umrissen und festgestellt, dass es sich um eine geeignete Methode für die Inklusion von Schülern mit besonderen Förderbedarfen handelt. Ausgehend von einer Analyse der Basiselemente haben wir unser Augenmerk darauf gerichtet, dass die Strukturen kooperativer Lerngruppen die aktive Teilhabe aller Gruppenmitglieder befördern und Raum für alle individuellen Besonderheiten bieten können. In einer Kleingruppe kann tatsächlich jedes Kind seinen Beitrag leisten, die Schwächen anderer Gruppenmitglieder kompensieren und gleichzeitig selbst in Bereichen entlastet werden, die ihm Schwierigkeiten bereiten. Die übersichtliche kooperative Lerngruppe exponiert und schützt zugleich: Einerseits sieht sie individuelle Rollen und Aufgaben vor, weswegen sich niemand der gemeinsamen Arbeit entziehen kann; andererseits garantiert sie sowohl Unterstützung als auch eine Akzeptanz der individuellen Schwierigkeiten. Offenkundig ermöglicht diese Lehr-Lern-Methode also allen Schülern, ihre Ressourcen zu erproben. Gleichzeitig erhöht sie die Bereitschaft, sich einzubringen.

Das kooperative Lernen bietet zudem eine Antwort auf die Forderung nach Sozialerziehung, die bereits seit Jahren von verschiedener Seite an Bildungseinrichtungen herangetragen wird. Der Vergleich mit den Mitschülern – die alle über ganz individuelle, teils auch sehr unterschiedliche Eigenschaften verfügen, etwa was den kulturellen Hintergrund, die Fertigkeiten (und Beeinträchtigungen) etc. angeht – fördert ein wirkliches Kennenlernen der eigenen Person und der Klassenkameraden. So kann der andere als eine Ressource wahrgenommen werden, welche die eigene Identität nicht behindert oder bedroht, sondern bereichert.

2 Kooperatives Lernen planen

Lernaktivitäten planen

Bei der Planung und Umsetzung der kooperativen Lernaktivitäten greifen wir, wie bereits erwähnt, auf die Prinzipien des Ansatzes *Learning Together* (Johnson, Johnson und Holubec 1996) zurück. Demnach müssen vor, während und im Anschluss an die Unterrichtseinheit jeweils eine Reihe von Entscheidungen getroffen werden. Vor dem Unterricht muss die Lehrkraft entscheiden, welche Ziele die Schüler erreichen sollen, wie die Gruppen gebildet werden und welche Art von Aktivität am besten zu den ins Auge gefassten Ziele passt.

Zu Beginn der Unterrichtseinheit muss die Lehrkraft den Schülern die vorgesehene Aktivität erläutern. Außerdem müssen organisatorische Entscheidungen hinsichtlich der Situation in der Klasse getroffen werden. Dies betrifft z.B. die Anordnung der Bänke, die Rollenverteilung, den Umgang mit Abweichungen bei der Gruppenzusammensetzung.

Während der Unterrichtseinheit muss die Lehrkraft die Arbeit der Gruppen kontrollieren und eventuellen Bitten um Unterstützung oder Klärung nachkommen. Überprüft werden muss auch der Einsatz von Sozialkompetenzen, deren Vorhanden-/Nichtvorhandensein in einem Raster festgehalten werden sollte (siehe Kapitel 4).

Am Ende der Einheit bewertet die Lehrkraft die Arbeit der Schüler mithilfe von vorher festgelegten Kontrollmechanismen (Abfrage nach dem Zufallsprinzip, Tests in Einzelarbeit etc.).

Der Planungsbogen

Als Unterstützung bei der mehrteiligen Planung bieten wir ein speziell für kooperative Lernaktivitäten erstelltes Formular (am Ende des Kapitels findet sich eine Kopiervorlage).

Den Planungsbogen lesen und ausfüllen

1. Der erste Abschnitt des Planungsformulars bezieht sich auf die Lernziele, die mit der Aktivität erreicht werden sollen.
2. Der zweite Abschnitt betrifft die Ziele auf sozialer bzw. Beziehungsebene: Hier muss die Lehrkraft darüber nachdenken, welche Sozialkompetenzen mit der betreffenden Aktivität gefördert werden sollen. Wie wir in Kapitel 4 – das die Vermittlung von Sozialkompetenzen behandelt – sehen werden, ist es wichtig, genau zu benennen, durch welche konkreten Verhaltensweisen die einzelnen Kompetenzen jeweils umgesetzt werden. So vermeidet man, den Schülern in Bezug auf ihr Sozialverhalten abstrakte und damit objektiv schwer zu erfüllende Ziele vorzugeben. Die Erwartungen müssen genau erklärt werden. Wie wir sehen werden, ist das T-Diagramm diesbezüglich ein ideales Instrument.
3. Im dritten Abschnitt „Inklusionsziele“ muss die Lehrkraft angeben, auf welche Weise die Aktivität möglicherweise mitwirkende Schüler mit besonderem Förderbedarf teilhaben lässt. Hier kann z.B. angeführt werden, dass ein Schüler mit Dyslexie vom Lesen befreit ist, aber seine Auffassungsgabe zur Geltung bringen kann, oder dass ein Schüler mit Sprachschwierigkeiten zwar nicht reden muss, dank seines entsprechenden Talents aber das Zeichnen übernimmt.
4. Der vierte Abschnitt bezieht sich auf den Stoff, also auf den spezifischen Lerngegenstand: eine historische Begebenheit, ein Lehrsatz der Geometrie etc.
5. Für den fünften Abschnitt muss die Lehrkraft entscheiden, welche Art von Aktivität ihrer Meinung nach am besten dazu geeignet ist, die in den ersten zwei Zeilen des Bogens genannten Ziele zu erreichen. Zunächst muss geprüft werden, ob hier eher eine einfache oder eine komplexe kooperative Lernaktivität aufgesetzt werden sollte. Im Anschluss kann aus den in Kapitel 6 und 7 vorgestellten Aktivitäten gewählt werden, oder aber ad hoc eine Aktivität ausgearbeitet werden. Sollte die Wahl auf eine der Aktivitäten aus Kapitel 6 oder 7 fallen, so ist deren Bezeichnung einzutragen (z.B. „Eingeschobene Fragen der Lehrkraft“); andernfalls sollte angegeben werden, dass es sich um eine selbst erstellte Aktivität handelt. Diese sollte auch einen Namen erhalten.
6. Ist die Wahl bezüglich der Aktivität gefallen, so werden im sechsten Abschnitt alle Einzelschritte dargelegt und die Rollen jedes Gruppenmitglieds angegeben. Zum Beispiel:

Die Lehrkraft teilt die Schüler in Dreiergruppen ein. In jeder Gruppe werden folgende Rollen verteilt: Vorleser, Schreiber, Wortschatz-Verantwortlicher. Auf ein Zeichen der Lehrkraft hin liest der „Vorleser“ einen Auszug aus dem Textbuch. Die anderen Gruppenmitglieder haben das Buch nicht vor sich und hören zu. Der „Schreiber“ stoppt den Vorleser, wenn eine Vokabel im Text seiner Meinung nach unbekannt ist. Er schreibt das Wort auf. Der Wortschatz-Verantwortliche sucht die Vokabel und diktiert dem Schreiber ihre Bedeutung. Dieser trägt sie neben dem bereits niedergeschriebenen Wort ein. Zum Abschluss der Gruppenarbeit lernen alle Teammitglieder die Bedeutung der neuen Vokabeln. Dann wählt die Lehrkraft nach dem Zufallsprinzip je ein Gruppenmitglied zur Befragung aus und vergibt eine für die ganze Gruppe geltende Note.

Es ist wichtig, dass die Lehrkraft jeden einzelnen Teilschritt der Aktivität festhält. Selbst wenn das Vorgehen zwar theoretisch klar und vollständig erscheint, kann sonst bei der Umsetzung in der Praxis plötzlich auffallen, dass ein Teil fehlt, was Verwirrung stiften oder dazu führen könnte, dass die Schüler nicht mehr weiterwissen. Wird der gesamte Ablauf und Prozess einmal Schritt für Schritt verschriftlicht, so hilft dies, die von den Schülern erwarteten Verhaltensweisen genau festzuhalten, potenzielle Schwierigkeiten vorherzusehen und die nötigen Materialien sorgfältig vorzubereiten.

7. Im siebten Abschnitt muss die Lehrkraft die Kriterien und Modalitäten der Gruppenbildung klar benennen. Als Orientierungsgrundlage sollten natürlich auch hier die ausgewählten Lernziele und sozialen Ziele dienen. Heterogene Gruppen bieten eine größere Vielfalt an Ressourcen und sind produktiver. Ist das Ziel jedoch, dass auch Schüler mit Beeinträchtigungen ein Minimum an Basiskompetenzen erwerben, so können homogene Gruppen die bessere Wahl sein.

Steht die Art der Zusammensetzung fest, so muss die Lehrkraft die Methode wählen, mit der die Gruppen gebildet werden. Hier kann eine der in Kapitel 3 vorgestellten Methoden gewählt werden. Festgehalten wird etwa:

- heterogene Gruppen nach Wahl der Lehrkraft: Gruppenbildung mithilfe des soziometrischen Rasters
- Gruppenbildung nach dem Zufallsprinzip: auf Grundlage von Hobbys

8. Im achten Abschnitt werden die vorgesehenen Interdependenz-Ebenen festgehalten. Hierbei sollte sich die Lehrkraft auf die in Kapitel 1 unterschiedenen Formen beziehen (Zielinterdependenz, Aufgabeninterdependenz, Rolleninterdependenz, Materialinterdependenz, Bewertungsinterdependenz, Belohnungsinterdependenz) und überprüfen, welche davon im Rahmen der geplanten Aktivitäten vorkommen. Dabei helfen folgen Fragen:

- Auf welche Weise ist die Arbeit der einzelnen Teammitglieder verschränkt?
- Welche Rollen nehmen die einzelnen Mitglieder ein?
- Ist vorgesehen, für die gesamte Gruppe nützliches Material jeweils nur an einzelne Mitglieder auszugeben, sodass die Schüler einander wechselseitig ansprechen müssen?
- Wie erfolgt die Gruppenbewertung?

Im oben beschriebenen Beispiel liegen folgende Formen von Interdependenz vor: Zielinterdependenz (Ziel aller Gruppenmitglieder ist es, die unbekannt Wörter im Text zu lernen), Aufgabeninterdependenz (jedes Mitglied erhält einen individuellen Arbeitsauftrag, ohne dessen Bearbeitung das Gesamtziel nicht erreicht werden kann), Materialinterdependenz (jedes Mitglied verfügt über einen Teil des Materials – einer über den Bogen, einer über den Text, einer über das Wörterbuch –, weswegen alle bei der Bearbeitung der Aufgabe voneinander abhängig sind), Bewertungsinterdependenz (die Lehrkraft hat angekündigt, dass zum Abschluss eine Abfrage nach dem Zufallsprinzip erfolgt und die individuelle Note für die gesamte Gruppe gilt). Will man sichergehen, dass die Gruppenarbeit diese unerlässliche Dimension beinhaltet, so ist die Reflexion über die Formen der wechselseitigen Abhängigkeit von fundamentaler Bedeutung. Tatsächlich kann der Lehrkraft an diesem Punkt der Planung, nach all den Überlegungen zu verschiedenen Punkten (Ziele, Gruppenbildung, Rollen, Lerngegenstand etc.), plötzlich bewusst werden, dass die aufgesetzte Aktivität keine wirkliche Interdependenz herstellt, weil vielleicht nicht an die Materialinterdependenz gedacht wurde, die vorgesehenen Rollen nicht auf geeignete Weise kombinierbar sind oder nicht in gleichzeitiger Arbeit vorkommen, sondern in einer „Sequenz“ – zunächst arbeitet das eine Teammitglied, dann das nächste, dann wiederum das nächste. So besteht die Gefahr, dass die Schüler abgelenkt werden und keinen wirklichen Einsatz zeigen. Die Frage „Wie stelle ich Interdependenz her?“ führt zu einer Reflexion über die verschiedenen Möglichkeiten, jedes Gruppenmitglied an der Verantwortung teilhaben zu lassen.

9. Im neunten Abschnitt werden lediglich die verwendeten Materialien angegeben, z.B. „Für jede Gruppe: ein Textbuch, ein Stift, ein Wörterbuch“.
10. In diesem Abschnitt wird die Dauer der Aktivität geschätzt. Anfangs ist dieser Aspekt nur von relativer Bedeutung, da die Lehrkraft erst nach und nach wissen kann, wie viel Zeit die jeweiligen Schüler in der jeweiligen Klasse für die jeweilige Art der Aktivität benötigen. Die veranschlagte Zeit entspricht in der Praxis nicht immer der tatsächlich benötigten Zeit, weil nicht jedes Detail vorhersehbar ist und die Teilnehmer unterschiedlich schnell sind. Es kommt häufig vor, dass die Bearbeitungszeit bei ein und derselben Aktivität in verschiedenen Klassen stark voneinander abweicht. Die Lehrkraft schätzt daher vorher ab, wie viel Zeit wohl nötig sein könnte, prüft dann nach der ersten Durchführung, ob die Schätzung realistisch war und justiert gegebenenfalls bei der nächsten Planung nach. Es ist dennoch wichtig, sich und den Kindern eine Zeit vorzugeben, da solch ein Bezugsrahmen auch Hinweise zu den Zielen liefert: Erfährt eine Gruppe von Schülern etwa, dass sie 20 Minuten Zeit für die Lektüre eines Textes zu einem geschichtlichen Gegenstand hat, so impliziert diese Information eine ganz andere Art von Arbeit als beispielsweise bei einem Zeitrahmen von drei Stunden.
11. Zum Abschluss sollte die Lehrkraft über die Bewertungsmodalitäten nachdenken. Auf diesen Aspekt gehen wir zu einem späteren Zeitpunkt noch ausführlich ein. Hier beschränken wir uns auf den Hinweis, dass entschieden werden muss, ob Einzelnoten oder Gruppennoten verteilt werden, auf welche Weise die einzelnen Schüler und/oder die Gruppen bewertet werden und welches Gewicht die individuelle Note im Vergleich zur Gruppennote hat und umgekehrt.

Abbildung 2.1 zeigt ein Beispiel einer Lernaktivität, die mithilfe der soeben beschriebenen Kriterien entwickelt wurde. Zu Beginn der Stunde, in der die geplante Aktivität erfolgen soll, muss die Lehrkraft den Schülern klar kommunizieren, welche Art von Arbeit auf sie zukommt. Dabei sollten die verschiedenen Arbeitsschritte näher beschrieben und die Bewertungskriterien erläutert werden. Während der Unterrichtseinheit kontrolliert die Lehrkraft die Arbeit der Gruppen und kümmert sich um eventuelle unvorhergesehene Ereignisse, Fragen etc. Sie beobachtet darüber hinaus den Einsatz der Sozialkompetenzen und verwendet dabei das Formular aus Kapitel 4 (Kopiervorlage 14). Zum Ende der Stunde erfolgen die Abfrage und die Bewertung. Die diesbezüglichen Modalitäten und Vorgehensweisen werden in Kapitel 8 beschrieben.

Planungsbogen für kooperative Lernaktivitäten

Grundschule – Klasse 4a

1 Kognitive Lernziele

Welche Kenntnisse und/oder Kompetenzen sollen die Schüler mit dieser Aktivität erwerben bzw. ausbilden?

Kenntnisse:

- Wortschatzerweiterung
- semantische Wortbeziehungen (Synonym, Homonym, Polysemie etc.)

Kompetenzen:

- Wortschatzerweiterung mithilfe von Texten und Anwendungskontext
- Wörterbucharbeit

2 Soziale/Affektive Lernziele

Welche sozialen Verhaltensweisen sollen die Schüler einsetzen?

Kompetenzen:

- Zuhören: dem Gegenüber in die Augen sehen; abwarten, dass der andere mit dem Sprechen aufgehört hat, bevor man selbst spricht
- respektvoll mit Materialien und Personen umgehen: Wörterbuch, Blätter und Stifte sorgsam behandeln
- mit angemessener Lautstärke sprechen, um die anderen Gruppen nicht zu stören; nacheinander sprechen

3 Inklusionsziele

Auf welche Weise sorgt diese Aktivität für die Teilhabe von Schülern mit besonderem Förderbedarf?

Ein Schüler mit Dyslexie muss nicht lesen: Seine Rolle ist es stattdessen, den „Vorleser“ bei unbekanntem Wörtern zu unterbrechen. Ein Schüler mit Sprachschwierigkeiten muss nicht sprechen: Er erhält die Aufgabe, die Vokabeln im Wörterbuch zu suchen. Jeder wird für das Wertgeschätzt, was er kann.

4 Lerninhalt

Welchen Lerngegenstand wähle ich aus, um das Ziel zu erreichen?

Erzählender Text aus dem Buch „Der mürrische Zauberer“

5 Art der Aktivität

Welche Aktivität passt zu meinem Ziel?

Durch die Lehrkraft gestaltete komplexe Aufgabe: „Wir arbeiten mit Wörtern“

6 Beschreibung der Aktivität

Wie läuft die Aktivität ab? Welche Schritte muss ich einhalten? Welche Rollen verteile ich?

Die Lehrkraft teilt die Schüler in Dreiergruppen ein. In jeder Gruppe werden folgende Rollen verteilt: Vorleser, Verantwortlicher fürs Verständnis, Wortschatz-Verantwortlicher. Auf ein Zeichen der Lehrkraft hin liest der „Vorleser“ (nicht der Schüler mit besonderem Förderbedarf) einen Auszug aus dem Textbuch. Die anderen Gruppenmitglieder haben das Buch nicht vor sich und hören zu. Der fürs Verständnis verantwortliche Schüler (Schüler mit Dyslexie) unterbricht den Vorleser, wenn eine Vokabel im Text seiner Meinung nach unbekannt ist und sagt laut: „Wir müssen die Bedeutung dieses Worts nachschlagen.“ Der Wortschatz-Verantwortliche sucht die Vokabel und schreibt sie zusammen mit ihrer Bedeutung nieder. Die Bedeutung teilt er den anderen mit. Der fürs Verständnis verantwortliche Schüler versucht, den Inhalt des Textes auf Grundlage der neuen Informationen zu interpretieren. Ziel ist, dass alle Teammitglieder nach Abschluss der Arbeit die Bedeutung aller neuen Vokabeln sowie die prinzipielle Aussage des Textes gut verstanden haben. Zum Schluss prüft die Lehrkraft ein nach dem Zufallsprinzip ermitteltes Gruppenmitglied und vergibt eine fürs gesamte Team geltende Note. Der Schüler mit Sprachschwierigkeiten kann die Fragen zum Text schriftlich beantworten.

7 Bildung der Gruppen

Wie groß sind die Gruppen und wie bilde ich sie?

Heterogene Gruppen (auf die Fertigkeiten bezogen): nach Rangfolge

8 Formen der Interdependenz

Wie stelle ich Interdependenz zwischen den Schülern her?

- Aufgabeninterdependenz: Jeder erhält einen eigenen Auftrag.
- Zielinterdependenz: Alle sollen die Bedeutung der neuen Vokabeln lernen.
- Materialinterdependenz: Es stehen nur ein Textbuch, ein Wörterbuch, ein Blatt Papier und ein Stift zur Verfügung.
- Bewertungsinterdependenz: Die Note des Befragten gilt für die gesamte Gruppe.

9 Material

Was benötige ich zur Umsetzung der Aktivität?

Für jede Gruppe:

- ein Wörterbuch
- ein Textbuch (oder eine Kopie des Textes)
- ein leeres Blatt Papier

10 Dauer

Wie viel Zeit brauche ich vermutlich für die Durchführung der gesamten Aktivität?

2 Stunden

11 Bewertung

Wie überprüfe ich, dass das Ziel erreicht wurde?

Abfragen nach dem Zufallsprinzip; die Note des Befragten gilt für seine gesamte Gruppe.

Abb. 2.1 Beispiel für die Planung einer kooperativen Lernaktivität

Planungsbogen für kooperative Lernaktivitäten

1 Kognitive Lernziele

Welche Kenntnisse und/oder Kompetenzen sollen die Schüler mit dieser Aktivität erwerben bzw. ausbilden?

2 Soziale/Affektive Lernziele

Welche sozialen Verhaltensweisen sollen die Schüler einsetzen?

3 Inklusionsziele

Auf welche Weise sorgt diese Aktivität für die Teilhabe von Schülern mit besonderem Förderbedarf?

4 Lerninhalt

Welchen Lerngegenstand wähle ich aus, um das Ziel zu erreichen?

5 Art der Aktivität

Welche Aktivität passt zu meinem Ziel?

6 Beschreibung der Aktivität

Wie läuft die Aktivität ab? Welche Schritte muss ich einhalten? Welche Rollen verteile ich?

SCHOOL-SCOUT.DE



Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Kooperatives Lernen in der Praxis

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

