



	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 selbstorganisierte 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



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:

- ▶ 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.,



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 esse Methoden methodisch 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**



Mattes, Wolfgang, „Methoden für den Unterricht – Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende“, Paderborn 2011. Abgekürzt als: Mattes 2011.

Meyer, Hilbert, „Was ist guter Unterricht?“, Berlin 2004. Abgekürzt als: Meyer 2004.

Meyer, Hilbert, „Unterrichtsentwicklung“, Berlin 2015. Abgekürzt als: Meyer 2015.

Nolting, Hans-Peter, „Störungen in der Schulklasse – Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung“, Weinheim und Basel, 2002, aktualisierte Fassung 2006.

Preska, Alexander, „Bedingungen für den Erfolg kooperativer Lernformen – Forschungsstand, Lernwirksamkeit und die Methode des Gruppenpuzzles“, Hamburg 2014.

Sawatzki, Dennis, „Die große Methodenbox zum Kooperativen Lernen“, Hamburg 2016.

Schräder-Naef, Regula, „Lerntraining in der Schule“, Weinheim und Basel 2002.

Weidner, Margit, „Kooperatives Lernen im Unterricht – Das Arbeitsbuch“, Seelze 2003.

Wellenreuther, Martin, „Lehren und Lernen – aber wie? – Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht“, Baltmannsweiler 2014. Abgekürzt als: Wellenreuther 2014.

ENDNOTEN

- 1 Im Folgenden abgekürzt als KL.
- 2 Im Folgenden abgekürzt als SuS.
- 3 Ausführlicher dargestellt finden Sie diese Schrittkette im Kapitel von Christine Preuß.
- 4 Becker und Sawatzki gehen diesem und anderen Vorbehalten gegenüber dem KL in dem entsprechenden Kapitel näher nach.
- 5 Für das Erstellen kooperationsfördernder Arbeitsaufträge vgl. Brüning/Saum 2008, S. 11–17 und S. 62ff., oder die ausführliche Methodenbox Sawatzkis, vgl. S. 53f.
- 6 Ganz im Gegenteil ist dies nach Hattie einer der größten Faktoren zur Verbesserung der Unterrichtsqualität: nämlich dann, wenn Lernen sichtbar gemacht wird und wir dort passgenau einsetzen können an dem situativen Bedarf (vgl. Hattie 2013, u. a. S. 30ff).
- 7 Über die elementar wichtige Bedeutung des Feedbacks für erfolgreichen Unterricht vgl. Hat-

tie 2013, S. 206ff. Dennis Sawatzki geht darauf in seinem Kapitel zum Feedback näher ein.

- 8 Auch hier verweise ich nochmals auf das Kapitel von Becker/Sawatzki zu Vorbehalten gegenüber dem KL.
- 9 Vgl. „Kooperatives Lernen – Anregungen zum Aufbau von Teamfähigkeit in der Klasse“ von Heinz Klippert, in: Pädagogik 11/12, S. 36ff.
- 10 Vgl. „Orientierung für die Schulentwicklung“ von Ludger Brüning, in: NDS 5–2012, S. 9.
- 11 An anderer Stelle wird dieser Aspekt auch konkreter, wenn auch verengend, als „Aufmerksamkeit für den Gruppenprozess“ bezeichnet (vgl. Ebbens/Ettekoven, S. 24).
- 12 Erst „durch diese Reflexion können Gegensätze ausgeräumt und enttäuschende Ergebnisse korrigiert werden. Meinungsverschiedenheiten und Konflikte sind wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung eines Schülers (...)“ (vgl. Ebbens/Ettekoven, S. 177).
- 13 Ohne weitere Fundierung hinsichtlich Kooperativen Lernens werden eben solche Methoden zunehmend inflationär in Schulbücher eingebunden. Aber auch „Ratgeber-Literatur“ deutet teilweise elementare Grundlagen nur an und verwendet einen Großteil des Platzes auf die Darstellung der Methodik.
- 14 Über die empirischen Belege zum KL vgl. exemplarisch Hätze für eine Kurzübersicht (S. 24f.) und ausführlicher: Hattie 2013, S. 250–254, sowie Brüning/Saum 2009, S. 150–154, oder Ebbens/Ettekoven, S. 159–187.
- 15 Dies birgt zu viele Unwägbarkeiten wie z. B. mangelnde Lehrkompetenz des „Experten“ oder unpräzises Ausdrucksvermögen.
- 16 Wygotski, L.S. (1930/1978): *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 17 Genauer gehen Becker/Ewering in ihrem Kapitel darauf ein.
- 18 Über die individuelle Ebene hinaus skizziert Jürgen Friedrich in seinem Artikel Möglichkeiten, vom KL ausgehend, Schule insgesamt zu entwickeln. Auch betont er Möglichkeiten zur Öffnung des Unterrichts. Becker und Ewering versuchen Hinweise zur Weiterentwicklung in Richtung Heterogenitätsorientierung, Gemeinsames Lernen und Inklusion zu geben.



kann/soll, diese Bögen für *alle* Schüler auszufüllen (denn dafür bleibt zum einen faktisch gar nicht genügend Zeit und zum anderen soll die Lehrperson in solchen Arbeitsphasen ja auch als Lernbegleiter und Berater noch verfügbar sein), und dass der Lehrer 2. diese Bögen bzw. deren Kriterien den Schülern gegenüber transparent gemacht, erklärt und begründet haben sollte, damit die Schüler auch im Bilde sind, unter welchem Aspekt ihre Leistung beobachtet und beurteilt wird.

Noch einmal zurück zur Trennung von Lern- und Prüfungssituation: Eine solche Unterscheidung ist insofern von Bedeutung, als die Schüler einem permanenten Noten- und Leistungsdruck ausgesetzt sind und es wenige entlastende, entspannte Momente im Schulalltag gibt. Dieser Druck greift gar so weit, dass etwa 40 Prozent aller Schülerinnen und Schüler regelmäßig mit dem Gefühl der Angst zur Schule gehen. Studien zeigen zudem, dass ebenfalls 40 Prozent der Schüler mehrmals in der Woche unter psychosomatischen Beschwerden leiden (Einschlafprobleme, Gereiztheit, Kopfschmerzen, Rückenschmerzen, Niedergeschlagenheit, Nervosität, Schwindelgefühl, Bauchschmerzen).¹ Zwei Drittel dieser betroffenen Schüler geben an, dass sie in der Schule regelmäßig „negative Gefühle“ erleben. Die Schulangst resultiert, so äußern sich die Befragten, insbesondere aus dem Leistungsdruck, der in der Schule allgegenwärtig ist. Daher ist es auch aus Gründen der Salutogenese wichtig, Schülern „bewertungsfreie Zonen“ im Schulalltag einzurichten. Wenn nun auch noch während einer Gruppenarbeitsphase der Lehrer mit Beobachtungsbögen herumgeht, kritisch guckt und sich geheime Notizen macht, trägt dies in der Tendenz eher zu einer Verschärfung dieser Stresssituation bei. Daher muss die Lehrperson gut abwägen, in welchen Phasen und Momenten sie bewerten möchte und wann sie stattdessen bewertungsfreie Phasen ankündigt.

Auch hinsichtlich der Demokratisierung in Sachen Leistungsbeurteilung kann ich durch KL wichtige Schritte initiieren: Feedback und andere kriteriengeleitete Schülerrückmeldungen auf Ergebnisse und Präsentationen können die einseitige und vielfach wenig transparente Lehrerbewertung ergänzen und mit beeinflussen. Teammitglieder können vom Lehrer ausgegebene Notenpunkte untereinander aufteilen, um eine gerechtere Punktezuteilung innerhalb der Gruppe zu erreichen, und diese an den Lehrer zurückmelden usw.

Es gibt also zahlreiche Aspekte, die hinsichtlich der Leistungsbewertung im Kontext des Kooperativen Lernens berücksichtigt werden können. Das Thema Leistungsbewertung ist und bleibt jedoch ein spannendes, über das sich auch durchaus kontrovers diskutieren lässt.



EINWAND 6: VON DER FEHLENDEN KONTROLLE ÜBER DIE RICHTIGKEIT DER SCHÜLERERGEBNISSE ...

„Ich weiß doch gar nicht, was die da bereden.“
 – „Hinterher prägt sich gerade das Falsche ein.“
 – „Ich habe das letztens ausprobiert und es funktioniert überhaupt nicht. Jetzt muss ich gucken, wie ich das inhaltlich wieder zusammenkriege.“ –
 „Die Methodik ist ja ganz schön und gut, aber ich hab keine Ahnung, wie ich das jetzt als Ergebnis zusammenbringen soll.“

WAS WIR AUS DEM BAUCH HERAUS ANTWORTEN WÜRDEN ...

„Immerhin reden sie dann mal endlich und haben so die Chance, aktiv Inhalte zu verarbeiten und anzuwenden. Endlich können sie mal Fragen stellen und um Hilfe bitten. Oder sie können herausfinden, ob sie es wirklich verstanden haben, indem sie es mit eigenen Worten erklären. Und weißt du sonst denn so genau, was da in den Köpfen passiert? Oder ob da überhaupt etwas passiert?“ – „Darf ich mal fragen, wie du sonst Ergebnisse sicherst? Und warum meinst du, dass eine solche Form der Ergebnissicherung im Kooperativen Lernen nicht möglich ist?“

WAS WIR STATTDESSEN ANTWORTEN SOLLTEN ...

Das, was in den Köpfen unserer Schülerinnen und Schüler passiert, ist und bleibt ein Geheimnis. Von „klugen“, interessierten und wohlwollenden Blicken können wir nicht tatsächlich auf kognitive Aktivität schließen. Nur über konkrete Tätigkeiten erkennen wir tatsächlich eine (mehr oder weniger) aktive Beschäftigung mit einer Sache. Aus Angst, die Schülerinnen und Schüler könnten etwas Falsches sagen (ein merkwürdigerweise besonders unter Fremdsprachenlehrern häufig zu hörender Einwand, wobei man meinen sollte, gerade hier *müsse* geredet werden), diese gar nicht oder kaum reden zu lassen, erstaunt immer wieder. Woher rührt die Angst, ein einmal ausgesprochener Fehler sei in den Köpfen der Zuhörer zementiert? Wieso wird davon ausgegangen, dass

Savatzki/B. Becker/T. Ewering/J. Friedrich/C. Preuß: Kooperatives Lernen – Das Praxisbuch
 er Verlag



nen Methodenfundamentalismus. Man sollte sich in diesem Sinne lösen von einem Habitus, der eine bestimmte Unterrichtsform als persönliche Dauerform quasi monopolisiert, und überlegen, wie man die unbestreitbaren Vorteile einer jeden Unterrichtskonzeption in ein sinnvolles, weil gewinnbringendes Gleichgewicht bringen kann, das (nicht nur, aber auch) dem Bedürfnis des Lehrers nach möglichst geringer Zusatzbelastung Rechnung trägt, Lernprozesse bei den Schülern intensiviert UND dem zu lehrenden fachlichen Gegenstand bzw. Thema gerecht wird. Zudem darf hier auch nicht vergessen werden, dass der Lehrplan eines jeden Bundeslandes überfachliche Aspekte zwingend einfordert, die für die Teilnahme eines emanzipierten Individuums an einer demokratischen Kultur unerlässlich sind. Diese Aspekte lassen sich nur bedingt im frontalen Fachgespräch trainieren und einbringen. Wo sollen sie denn Einzug halten, wenn nicht ganz selbstverständlich in JEDEM Unterricht? Und warum sind in diesen Fällen die curricularen Vorgaben plötzlich nicht mehr so zwingend notwendig? Sind diese Forderungen etwa auch nur „Schnickschnack“?



EINWAND 10: VON DEM VERMEINTLICHEN WIDERSPRUCH ZWISCHEN FRONTALUNTERRICHT UND KOOPERATIVEM LERNEN ...

„Frontalunterricht hat sich bewährt. All die Versuche der letzten Jahrzehnte sind doch letzten Endes grandios gescheitert! Denn im Endeffekt kehren doch alle Lehrer irgendwann wieder zum guten alten klassischen Frontalunterricht zurück.“ – „Kooperatives Lernen führt doch dazu, dass Schüler nur noch in ihrem eigenen ‚Saft‘ schmoren. Wie sollen sie denn etwas lernen, wenn sie keinen Input von außen bekommen?!“ – „Kooperatives Lernen dauert doch viel länger und ist bei weitem nicht so effektiv wie Frontalunterricht!“

WAS WIR AUS DEM BAUCH HERAUS ANTWORTEN WÜRDEN ...

„Frontalunterricht hat sich bewährt? Worin denn? Im Langweilen von Schülern? In der Wissensvermittlung ohne Nachhaltigkeit?“ – „Wie kommst du denn darauf, dass es sich hierbei um ein Entweder-Oder handeln müsse?“ – „Woran bemisst du denn bitte schön Lernerfolg? Und woran machst du fest, dass Frontalunterricht die „bessere“ Unterrichtsform sei?“ – „Was heißt für Sie eigentlich Frontalunterricht? Was verstehen Sie darunter? Und was verstehen Sie denn genau unter Kooperativem Lernen?“

WAS WIR STATTDESSEN ANTWORTEN SOLLTEN ...

Kooperatives Lernen ermöglicht eine Integration verschiedener Unterrichts- und Lehrstile. Es betrachtet frontale Phasen als zwingend erforderlich für gelingenden, wirksamen Unterricht. Frontalunterricht umfasst hierbei jedoch nicht nur den Lehrervortrag, sondern prinzipiell alle Unterrichtsformen, in denen eine oder mehrere Personen im Mittelpunkt der Klasse stehen und über die im Wesentlichen die Kommunikation läuft. Somit zählen selbstverständlich auch Schülerreferate, Gruppenpräsentationen, Filmbeiträge, Experimentvorführungen oder Lehrer-Schüler-Gespräche zum Frontalunterricht und es wäre absurd, wenn das Kooperative Lernen sie aus der eigenen Unterrichtsdramaturgie ausklammern würde.

Es kommt vielmehr auf das Verhältnis von frontalen und dezentralen Unterrichtsphasen an, da wir wissen, dass die Aufmerksamkeit der Schüler auf eine frontale Sequenz zeitlich arg begrenzt ist und Unterricht somit schnell unwirksam wird, wenn er die Konzentrationskurve der Schüler nicht beachtet und methodisch berücksichtigt.

Außerdem empfiehlt das Kooperative Lernen ausdrücklich, frontale Unterrichtssequenzen immer wieder zu nutzen, um Wissen zu vermitteln, Zusammenhänge zu verdeutlichen, Arbeitsaufträge zu formulieren, Fragen und Verständnisschwierigkeiten zu klären, Ergebnisse zu sichern, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und Prozesse mit den Schülern zu reflektieren. Der kooperative Dreischritt ist hierbei also lediglich EIN Pflasterstein auf dem Lernweg einer Unterrichtsstunde oder -sequenz. Von vermeintlichen Gegenspielern kann hier also überhaupt nicht die Rede sein ...



EINWAND 11: VON DER ÜBERZEUGUNG, IMMER DER BENACHTEILIGTE ZU SEIN ...

„Ja, in deiner Klasse geht das vielleicht. Bei mir geht das aber nicht. Da nutzen die jeden Freiraum direkt aus.“ – „Das geht vielleicht am Gymnasium, an unserer Schulform sind die Schüler zu schwach im Sozialverhalten!“ – „Das geht vielleicht an der Gesamtschule, hier bei uns am Gymnasium müssen wir die Vorgaben der Lehrpläne erfüllen.“ – „Ich finde das ja überzeugend und das klingt auch alles ganz toll. In deinem Fach X funktioniert das mit Sicherheit total gut. Aber in meinem Fach Y geht das nicht so einfach.“

Savatzki/B. Becker/T. Ewertig/J. Friedrich/C. Preuß: Kooperatives Lernen – Das Praxisbuch
 er Verlag



4. LERNEN UND GEDÄCHTNIS *(Christine Preuß)*

Dieses Kapitel will grundlegende Informationen der Gehirnforschung vorstellen, die für das Lernen relevant sind. Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Aussagen der Gehirnforschung über das menschliche Gehirn ein Modell sind, dessen Entwicklung noch nicht abgeschlossen ist. Ob das Versprechen der Hirnforscher, das (schulische) Lernen besser verständlich zu machen und damit besser gestalten zu können (Spitzer 2002: XIV), eingelöst werden kann, ist umstritten (Stern 2005; Meyer-Drawe 2008).

Zum Schluss dieses Kapitels wird das bereits im Einführungskapitel skizzierte Grundprinzip des Kooperativen Lernens (Denken – Austauschen – Vorstellen) aufgegriffen und exemplarisch gezeigt, dass die Passung didaktisch-methodischer Überlegungen mit lerntheoretischen Erkenntnissen überprüft werden muss.

4.1 LERNINHALTE MÜSSEN SINN UND BEDEUTUNG FÜR DEN LERNENDEN AUFWEISEN

Diese Überlegungen geben erste Hinweise darauf, wie unser Gehirn Informationen verarbeitet und behält. Es speichert nämlich nicht alle aufgenommenen Reize und Informationen, sondern nimmt eine Gewichtung vor. Diese Gewichtungsaufgabe wird vom Hippokampus übernommen, der von Spitzer als „Detektor für Neuigkeiten“ (Spitzer 2006: 34) bezeichnet wird, da er auswählt, was als „bedeutsam“, „wichtig“, „neu“ oder „sinnvoll“ für den Einzelnen wahrgenommen wird. Im Unterricht müssen Informationen daher erst einmal als „interessant“, „neu“ oder „wichtig“ vom Detektor identifiziert werden, damit überhaupt eine Chance besteht, dass die Information in das Kurzzeitgedächtnis gelangt, um von dort evtl. weiter in den Cortex (Großhirnrinde, in dem das Langzeitgedächtnis verortet ist) geleitet zu werden. Als Test können Sie in Ihrem Unterricht kurz die Phrase „wichtig für die anstehende Klausur“ einfließen lassen. Wahrscheinlich können Sie beobachten, dass sich einzelne Köpfe heben, Blickkontakt mit Ihnen gesucht wird und Tischnachbargespräche eingestellt werden. Jetzt haben Sie Neugier geweckt und Aufmerksamkeit erzeugt: die besten Voraussetzungen, damit das nun Folgende auch tatsächlich wahrgenommen wird. Dabei spielt einzelnes Faktenwissen erst einmal eine untergeordnete Rolle; das Erinnern von Jahreszahlen oder Hauptstädten, Flüssen usw., die nicht in einem Zusammenhang wie beispielsweise der Entdeckung Amerikas stehen oder mit einem unvergessenen Ereignis zusammenhängen (vgl. die Übung vom 11. September oben), fällt uns schwer. Eine zentrale Aufgabe des Unterrichts ist es also, Begriffe und Lerninhalte so einzuführen, dass die Schülerinnen und Schüler mithilfe vieler verschiedener Beispiele die verallgemeinerbaren Strukturen und Merkmale der Lerninhalte selbstständig erkennen.² Das, was für uns „Sinn macht“, wird darüber hinaus besonders gut behalten. Sinngebung ist aber auch ein subjektiver Wahrnehmungsprozess – das bedeutet auch, dass Wissen nicht übertragen werden kann (vgl. das Bild des Nürnberger Trichters in diesem Beitrag), sondern von dem Lernenden selbst „neu“ konstruiert werden muss.³

Selbsttest:¹

Bitte denken Sie kurz an den 11. September 2001 und beantworten Sie für sich folgende Fragen:

- ▶ Wo waren Sie?
- ▶ Wer war noch bei Ihnen?
- ▶ Was haben Sie gemacht?

Denken Sie nun an den 11. September des letzten Jahres und beantworten Sie dieselben Fragen:

- ▶ Wo waren Sie?
- ▶ Wer war noch bei Ihnen?
- ▶ Was haben Sie gemacht?

Wie viele Fragen konnten Sie bei der ersten Variante beantworten und wie viele bei der zweiten Variante?

Vielleicht staunen Sie darüber, dass Sie sich an Dinge erinnern, die viel länger zurückliegen als das gerade vergangene Jahr. Vielleicht können Sie sich aber auch an den 11. September des letzten Jahres erinnern, weil Sie an diesem Tag Geburtstag haben, Jahrestag feiern oder einen guten Freund für ein Jahr ins Ausland verabschiedet haben. Die gespeicherte Information hat also eine Bedeutung für Sie und ist relevant.





subjektiven Erfahrungen oder die Auseinandersetzung mit einem Problem hergestellt werden.

AUSTAUSCHEN:

In der Austauschphase werden die eigenen Gedanken, Lösungen und Meinungen in einer Partner- oder Gruppenarbeit miteinander geteilt: Es kommt zur ersten Kooperation durch das Reden über- und miteinander²¹. Sinn und Bedeutung, das heißt die individuelle Konstruktionsleistung des Lernenden aus der Denkphase, können variieren. Es ist deshalb wichtig, unterschiedliche Gedanken/Lösungen (Konstruktionen) miteinander zu vergleichen. Dies geschieht durch Kooperation: Durch die Einbeziehung anderer Lernenden entstehen nach Schirp „ein größeres Spektrum von Aspektuierungen eines Lerngegenstandes, divergente Lösungsansätze oder gemeinsam getragene Lösungen.“ (Schirp 2006: 116). Mit anderen Worten: Durch die Reflexion der eigenen Konstruktion und den Vergleich mit verschiedenen Konstruktionen anderer Lernenden entsteht eine Erweiterung der eigenen Konstruktion oder es kommt zu einer Dekonstruktion (der Lernende verändert/revidiert seine eigene Konstruktion).

VORSTELLEN:

In der letzten Phase stellen ein einzelner Lernender oder eine Gruppe von Lernenden ihre verarbeiteten Informationen bzw. Unterrichtsinhalte in einem Plenum oder in einer anderen Gruppe vor. Dieser Schritt des Lernens durch Lehren stellt eine besonders wirksame Methode dar, denn indem ich etwas erkläre, werden Inhalte elaboriert und damit behalten. Auf der Seite der Zuhörer wird die Information in die eigene Wissensstruktur aufgenommen und gelernt. In einer anschließenden Auseinandersetzung in Form von Nachfragen oder Feedback wird eine Lernerfolgskontrolle durchgeführt und evtl. eine erneute Reflexion über die präsentierten Lerninhalte initiiert. Diese Initiation kann wieder in Form von Denken – Austauschen – Vorstellen organisiert sein.²²

Die Implementierung des Dreischritts in den eigenen Unterricht gelingt den meisten Lehrpersonen leicht, da es nur zu minimalen Veränderungen in der eigenen Unterrichtspraxis kommt. So berichteten einige Lehrpersonen am Berufskolleg davon, dass sie ihre stummen Unterrichtsimpulse oder die Wiederholung von Unterrichtsinhalten nicht mehr im Plenum organisieren, sondern den Ler-

nenden 3–5 Minuten Zeit geben, ihre Antworten aufzuschreiben. Danach hätten sie gute Erfahrungen damit gemacht, die Antworten der Lernenden mit einem Partner austauschen und wechselseitig die Antworten des Partners wiedergeben zu lassen. An dieser Stelle sind den Ideen zur Unterrichtsplanung keine Grenzen gesetzt. Lehrerinnen und Lehrer besitzen ein breites Repertoire an Unterrichtsmethoden. Meistens bedarf es nur kleiner Änderungen, um die Grundprinzipien Kooperativen Lernens in den eigenen Unterricht zu integrieren und Schüler zum aktiven Lernen anzuregen.

4.9 UNTERRICHT GESTALTEN

Das Lernen findet, wie im Beitrag beschrieben, nicht immer explizit und bewusst statt: Schülerinnen und Schüler können nicht einfach entscheiden, Lernstoff zu behalten; die Lehrperson kommt mit der Aussage: „Das lernt ihr jetzt!“ nicht wirklich weiter.

Der Einfluss der Lehrperson im Unterricht/
Zusammenfassung:

- ▶ Lehr-Lernarrangements schaffen, die eine selbsttätige Erarbeitung und subjektive Auseinandersetzung von/mit Wissen ermöglichen (Stichworte: Vermittlung von Lernkompetenzen, Kooperatives Lernen, Konzepte schülerorientierten Unterrichts u. v. m.);
- ▶ eine sichere und angenehme Lernatmosphäre herstellen (Stichwort: Emotionale Marker);
- ▶ angemessene Rückmeldungen der Lehrperson über Erfolg und Misserfolg geben (Stichwort: Selbstreflektiertes Lernen/Selbstwirksamkeit);
- ▶ unterschiedliche Anforderungsbereiche miteinander kombinieren und darauf achten, dass die Schüler das für sie richtige Anspruchsniveau bearbeiten (Stichwort: Hierarchisches Lernen von der einfachen zur komplexen Aufgabe);
- ▶ nicht zu viele Informationseinheiten in einer bestimmten Unterrichtsphase verarbeiten lassen (Stichwort: Überlastung des Kurzzeitgedächtnisses);
- ▶ Übungs- und Wiederholungsphasen im Unterrichtsverlauf einplanen (Stichwort: Nachhaltiges Lernen).



5. KOOPERATIVES LERNEN ALS BRÜCKE ZU SELBSTSTÄNDIGEN UND OFFENEN LERNARRANGEMENTS *(Jürgen Friedrich)*

5.1 KOOPERATIVES LERNEN SCHAFFT DIE GRUNDKOMPETENZEN FÜR VERANTWORTLICHE UND SELBSTSTÄNDIGE LERNERPERSÖNLICHKEITEN

Lernen kann als ein Prozess verstanden werden, der in Interaktion mit einer Lernumgebung verläuft, in der sich der Lernende mit „Lehrenden“ und anderen Lehrerinnen und Lehrern über Lerngegenstände – sie erforschend – austauscht, dabei eigenes Wissen konstruiert und Kompetenzen erwirbt und das in Kooperation kokonstruktiv mit anderen absichert, vertieft, erweitert.

Das Kooperative Lernen setzt in seiner Lerntheorie und seinen Strukturen diese Vorstellung von Lernen um. Es ist also von seinem Grundkonzept nicht nur auf das Lernen in Kooperation angelegt, sondern denkt das lernende Individuum mit und beobachtet und fördert seinen Lernprozess und seine Lernfähigkeit.

Im Kooperativen Dreischritt Denken – Austauschen – Vorstellen ist dieses Zusammenwirken von Einzel- und Gruppenlernen institutionalisiert und ritualisiert und findet sich in (fast) allen kooperativen Verfahren wieder.

Die Basiselemente des Kooperativen Lernens formulieren entsprechende Erwartungen an den lernenden Einzelnen in seiner Lernkooperation und schaffen so die Grundlage für eine Lernkultur, in der jede/r als lernendes Subjekt gefordert und gefördert wird.

Wird das Kooperative Lernen systematisch eingeführt, trainiert und verankert, werden folgende Kompetenzbereiche abgesichert:

- ▶ Lern-, Kooperations-, Kommunikations- und Sozialkompetenzen werden trainiert
- ▶ alle Lernenden werden durch die gegenseitige kooperative Abhängigkeit aktiviert
- ▶ individuelle Lernverantwortung, Selbstreflexivität und ein realistisches Selbstwirksamkeitsbewusstsein werden gefördert
- ▶ die Lernenden erfahren, dass alle in der wechselseitigen Unterstützung vom gemeinsamen Lernen profitieren

- ▶ Teamkompetenzen werden ausgebaut
- ▶ das Lernen wird (auch durch Phasen der Meta-reflexion und des Feedbacks) als selbst steuerbarer Prozess erlebbar

5.2 KOOPERATIVER UNTERRICHT ALS EINSTIEG IN EINE SCHÜLERORIENTIERTE LERNKULTUR UND NEUE LEHRERROLLE

Lehrer/innen, die ihren Unterricht kooperativ (um)gestalten, erleben sich in einer neuen Rolle: Sie stehen nicht mehr so oft als Instruktoren oder Lenker eines lehrergesteuerten Unterrichts im ständigen Mittelpunkt des Lerngeschehens, sondern steuern Lernprozesse, die sie an die Gruppen und ihre einzelnen Mitglieder abgeben. Dabei

- ▶ erfahren sie, dass Lernen sich effektiver und breiter entfalten kann, wenn die Schüler/innen es selbst übernehmen;
- ▶ werden sie entlastet und erhalten die Möglichkeit, das Lernen ihrer Schüler/innen zu beobachten und beratend zu begleiten.

Wenn Lehrkräfte ihren Unterricht in Richtung schülerzentrierter und offener Lernarrangements entwickeln wollen, müssen sie in ihrem eigenen inneren Konzept von erfolgreichem Lernen darauf vertrauen (bzw. erst einmal den Mut aufbringen, die alten Modelle im Experimentieren mit einer neuen Lernkultur infrage zu stellen), dass

- ▶ die Schüler/innen eigene Lernmotivationen mitbringen, denen mehr Raum zur Entfaltung gegeben werden müsste
- ▶ Lernselbständigkeit und Lernkompetenzen sich nur dann wirklich entwickeln können, wenn den Schülern/innen dafür die Eigenverantwortung übergeben wird
- ▶ das fachliche Lernen nur dann Nachhaltigkeit bekommt, wenn die Lernprozesse so gestaltet sind, dass die Schüler/innen fachübergreifende methodische, soziale, personale und lernstrategische Kompetenzen entwickeln.

Kooperatives Lernen als in der globalen Unterrichtsorganisation noch recht lehrergesteuertes Vorgehen bietet didaktisch eine ideale Brücke,



- ▶ Geschriebenes der wechselseitigen Revision unterziehen,
- ▶ sich bei der Erarbeitung einer Präsentation unterstützen bzw. eine gemeinsam produzieren.

Dadurch wird der Arbeitsprozess in gewissem Sinne entindividualisiert. Die Lernenden begegnen sich immer wieder, brauchen sich gegenseitig in der Lernentwicklung bzw. der Erarbeitung von Lernprodukten und werden so in ihrem Lernengagement unterstützt und zu konsequenter Mitarbeit ermutigt.

2. KOOPERATIVES LERNEN IN DER FREIARBEIT

Freiarbeit wird in der Unterrichtspraxis sehr unterschiedlich weitgehend verstanden. Sie beginnt bei Stunden, in denen die Schüler/innen in einem eigenen Arbeitsrhythmus feststehende Aufgaben bearbeiten und unter einem Aufgabenpool auswählen können, und geht bis zu dem freien Arbeiten im reformpädagogischen Sinne, bei dem die Schüler/innen sich selbst die Lerngegenstände auswählen, sie bzgl. der Zugangswege in freier Entscheidung erforschen und auch in der Präsentationsform unabhängig sind. Wie in echter Projektarbeit sind die Unterrichtenden dabei Begleiter eines selbst gestalteten Erkundungsprozesses.

So wie die Schüler/innen sich hier ihre eigenen Lerngegenstände und Erkundungsverfahren auswählen, werden sie dabei auch lernstrategisch entscheiden, in welchen individuellen und kollektiven Arbeitsformen sie ihr Lernprodukt erarbeiten. Da es auch bei der Freiarbeit nicht darum gehen kann, nur individuell lernend Erfolge zu erzielen, sondern auch hier kooperative Kompetenzen erworben werden, z. B.

- ▶ im Team ein gemeinsames Lernprodukt zu erstellen,
- ▶ im Lernprozess zu der eigenen bzw. gemeinsamen Arbeit Feedback zu nutzen, um die Arbeitsweise zu verbessern,
- ▶ an Arbeitsstationen das bisher Gelernte bzw. Erarbeitete im Austausch überprüfen zu lassen,
- ▶ sich Hilfe von den Mitschülern/innen zu holen bzw. sich wechselseitig etwas zu erklären und dabei besser zu verstehen,

ist es sehr hilfreich, wenn die Schüler/innen das Kooperative Lernen in gut strukturierter Form eingeübt haben. Dann werden die Kooperationsstationen nicht nur verbindliche und von unterschiedli-

chem Engagement getragene Gruppensituationen bleiben, sondern gut moderiert, mit klaren Verantwortlichkeiten und verbindlichen Zielen verlaufen und damit Tiefe und Qualität gewinnen.

3. KOOPERATIVES LERNEN IN „LERNBÜROS“

„Ein Lernbüro ist eine didaktische Organisationsform für selbstorganisiertes Lernen, wobei Schüler/innen in den Lernbüros Themen in Teams erarbeiten und die traditionelle Struktur in Klassen und Schulstunden zugunsten eines Lerntages aufgelöst werden. Die Schule stellt die Lernmittel bereit, der Lehrer die zu erlernenden Themen, doch die Schüler/innen organisieren sich selber. (...) Die Lehrer/innen fungieren hier als Coach, Mentor und Projektleiter, der von seinen Schüler/innen die Ergebnisse einfordert und als Coach in die richtige Richtung lenkt, ohne reines Auswendiglernen und die Wiedergabe des Gelernten zu fördern. Die Schüler/innen erlernen neben dem fachlichen Wissen als Nebeneffekt auch Fähigkeiten wie Teamwork, Zeitorganisation und Selbstpräsentation. In gut organisierten Lernbüros können sich die Lehrer/innen viel besser um die schwachen SchülerInnen kümmern.“⁹

Auch das Unterrichtsarrangement „Lernbüro“ (siehe Information 6, S. 108) wird in den Schulen Deutschlands bezüglich der Lernselbstständigkeit der Schüler/innen sehr unterschiedlich weit verstanden. Im engsten Sinn werden darunter Stunden verstanden, in denen die Schüler/innen in gemeinsamem Takt oder individuell an Materialien Lernstrategien und -methoden üben. Im weiteren Begriff wird damit eine Lernorganisation bezeichnet, in der

- ▶ die Fächer dafür gemeinsame Stunden abgeben,
- ▶ die Schüler/innen selbstständig entscheiden, welches Fach sie jeweils auswählen, sich dafür Tages- und Wochenziele setzen,
- ▶ sie sich (mithilfe von Kompetenzrastern) selbst einschätzen, welches Material mit welchem Schwierigkeitsgrad und welchem Zugangsweg sie sich vornehmen.

Oft können die Lernenden selbst entscheiden, wann sie sich für bereit halten, sich Tests und anderen Lernzielkontrollen zu unterziehen.

Bis auf gemeinsame Inputphasen und Austauschtreffen verläuft das Lernen hier sehr individualisiert. Die

Sawatzki/B. Becker/T. Ewertig/J. Friedrich/C. Preuß: Kooperatives Lernen – Das Praxisbuch
auer Verlag



6. KOOPERATIVES LERNEN ALS BAUSTEIN INKLUSIVER UNTERRICHTSENTWICKLUNG *(Bastian Becker/Tanja Ewering)*

Die Perspektive, in der nächsten Zeit in einer inklusiven Klasse zu arbeiten, löst bei vielen Lehrerinnen und Lehrern zunächst Unbehagen aus. Die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bringt tiefgreifende Veränderungen und offene Fragen in der Schule mit sich, stellt an alle Beteiligten neue Anforderungen und ist in ihrer Umsetzung oftmals eine Herausforderung. Eine Möglichkeit, dieser Herausforderung zu begegnen, kann dabei der Rückgriff auf das Konzept des Kooperativen Lernens sein, welches unserer Ansicht nach per definitionem **Ankerpunkt für Inklusiven Unterricht** sein kann. Diese These bedarf der genaueren Erläuterung, wobei sowohl allgemein- als auch sonderpädagogische Sichtweisen und Konzepte einbezogen werden. Wir knüpfen dabei in erster Linie an solchen Konzepten an, die Meyer als „Kooperative[n] Unterricht im engeren Sinne“ (vgl. Meyer 2015, S. 62) bezeichnet, also einem solchen mit „überraschend straffer“ (ebd.) Struktur.

6.1 GRUNDANNAHMEN

Das Kooperative Lernen basiert fundamental auf **fünf Axiomen** (positive Abhängigkeit, individuelle Verantwortung, Gruppenreflexion, Sozialtraining, direkte Interaktion)¹, die jedes für sich, aber erst recht im Zusammenspiel Inklusiven Unterricht ermöglichen und/oder bereichern. Norm und Kathy Green schienen bei der Formulierung grundlegender Konzepte von Heterogenität auszugehen, weshalb der Ansatz an sich integrativ ausgelegt ist (vgl. Heckt, S. 22.). Dass eine **Reduktion des Kooperativen Lernens** auf die rein methodische Ebene in dieser Hinsicht problematisch ist, wenn bspw. Axiome wie Sozialtraining und Gruppenreflexion ignoriert werden, wurde bereits in den einführenden Kapiteln näher ausgeführt, soll hier aber nochmals betont werden.

Individuelle Verantwortung ist als Grundelement ebenso bedeutsam wie der zentrale Motor des KL: die **positive Abhängigkeit**. Dabei kann es bei entsprechender methodischer Anleitung von geringer Bedeutung sein, auf welcher Niveaustufe ein Schüler oder einer Schülerin arbeitet. Die verstärkte Heterogenität der Schülerinnen und Schüler stellt hier in **Netzwerk lernen** wird in die Gestaltung der Aufgaben bzw. des unterrichtlichen Settings

einbezogen, wie wir weiter unten genauer beschreiben werden. Wocken nimmt eine grobe vierteilige Unterscheidung gemeinsamer Lernsituationen von Kindern mit und ohne besonderen Unterstützungsbedarf vor, in denen der Inhalts- bzw. der Beziehungsaspekt verschieden gewichtet sind und in unterschiedlichen Bezügen stehen (Wocken, S. 3 ff.). Kooperative Lernsituationen stellen eine dieser Kategorien dar, wobei Wocken komplementäre und solidarische Momente unterscheidet. Zentral ist hier, dass die einzelnen Schülerinnen und Schüler entweder auf die aktive Mitwirkung des anderen zum Erreichen des eigenen Ziels angewiesen sind oder gar ein gemeinsames Ziel angestrebt wird: „Entscheidend für Kooperation sind gemeinsame Ziele und Inhalte, was weitaus mehr und grundsätzlich anders ist als gleiche Ziele und Inhalte“ (Wocken, S. 11).^{2b} Schülerinnen und Schüler, die aufgrund verschiedener Aspekte (Arbeits- oder Materialteilung, das Erreichen eines bestimmten gemeinsamen Punktestandes in einem Teamranking usw.) miteinander kooperieren und die dies immer wieder trainieren und thematisieren, erzeugen ein ganz anderes soziales Miteinander im Arbeiten und Lernen als im individualisierten oder konkurrierenden Unterricht.

Um diese Ziele tatsächlich zu erreichen, müssen diese Prozesse immer wieder angeleitet und begleitet werden: Der Unterricht ist nicht mehr nur Ort des fachlich-kognitiven Lernens, sondern auch der Ort, an dem Menschen lernen, miteinander zu interagieren. Wocken weist in diesem Zusammenhang auf den Wert kommunikativer Situationen hin, da sich daraus „die soziale Atmosphäre, das Schul- und Unterrichtsklima, der emotionale Kitt aller lernzielorientierten, sach- und gegenstandsbezogenen Lernsituationen“ (vgl. Wocken S. 7) ergebe. In sehr heterogenen Klassen erscheint eine gemeinsame **Reflexion über die Gestaltung** dieser Situationen („Wie wollen wir miteinander umgehen?“) unabdingbar. Die Fragen der Kinder nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden, nach Behinderungen, Freundschaften, Anerkennung etc. entstehen eher in informelleren Situationen, die sich jedoch auf das Miteinander und das Gemeinsame Lernen auswirken. Diesen Fragen Raum zu geben und gemeinsame Antworten darauf zu entwickeln, halten wir für eine zentrale Bedingung



Klassengröße von ca. 25 Kindern anzustreben, wobei diese sich im Schnitt aus 20 Schülerinnen und Schülern ohne und 5 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen zusammensetzt.

Wir richten **Tischgruppen** ein²⁴, bei denen wir auf eine **möglichst heterogene Streuung** achten, sodass ein entsprechend großes Anregungspotenzial entsteht und die Gefahr der Überforderung an den Tischen möglichst gering bleibt.²⁵ Die Gruppen sollten im Idealfall zwischen 3 und 4 SuS liegen, diese Größe kann jedoch aus organisatorischen Gründen durchaus bis zu fünf SuS reichen.²⁶ Eine Mischung könnte aus einem sehr leistungsstarken, zwei mittelguten, einem weniger leistungsstarken und einem Schüler mit besonderem Förderbedarf bestehen. Selbstverständlich variieren die Kompetenzen durchaus je nach Fach und Situation, uns geht es hier um die Verdeutlichung eines Grundprinzips.

Aus dieser heterogenen Zusammensetzung heraus ergeben sich viele fruchtbare Prozesse, da die jeweiligen Gruppen zu eigenen kleinen **Arbeitsinseln** werden. Über einen bestimmten Zeitraum (z. B. ein Quartal) bleiben die Kinder zusammen sitzen. Ein grundlegendes Prinzip ist dabei, dass alle miteinander respektvoll arbeiten können müssen. Dies bedeutet, dass man die **Gruppenzusammensetzung** (unter Berücksichtigung der angesprochenen Heterogenität) per Zufallsprinzip gestalten kann.²⁷ Elementar wichtig ist, den Kindern deutlich zu machen, dass niemand gezwungen ist, einen bestimmten Mitschüler zum Freund zu haben, dass aber jeder das Recht auf respektvollen Umgang und Gemeinsames Lernen hat. Gerade zu Beginn empfehlen wir aber davon abweichend, dass besonders im ersten Jahr durch die verantwortlichen Lehrkräfte behutsam ausgewählt wird, wer zusammen sitzt. Ist die Klasse an Kooperatives Lernen und aneinander gewöhnt, wird bei uns das **Zufallsprinzip** fast durchgehend verwendet.²⁸

So zusammengesetzt sind die SuS selbstverständlich nicht automatisch ein Team, sondern es geht um die **Initiierung von Gruppenfindungsprozessen**. Eine Möglichkeit unter vielen könnte sein,²⁹ dass über das Placemat-Verfahren Gemeinsamkeiten der Sitzgruppe gesammelt werden.³⁰ Aus diesen entwickelt die Gruppe einen gemeinsamen Namen, der in die Mitte des Placemats kommt. Aus diesem Mittelfeld kann im Folgenden ein Wappen gestaltet werden, wobei die Grundregel sein sollte, dass jedes Teammitglied tatsächlich einen Anteil hat. Alle Teams stellen sich

frontal der Klasse mit ihrem neuen Teamnamen vor, erhalten zur Begrüßung Applaus und werden von nun an in Gruppenprozessen durch die Lehrer auch nur noch durch diesen Namen angesprochen. Wir erleben immer wieder, wie durch einen solchen Einstieg innerhalb kürzester Zeit auch Schülerinnen und Schüler, die keine Lust auf gemeinsames Arbeiten hatten, plötzlich einander zugewandter sitzen, miteinander anders reden, anders Verantwortung übernehmen.³¹ Ein solcher Identitätsfindungsprozess ist unabhängig vom kognitiven Leistungsvermögen und Kompetenzstand möglich – und so beginnt von der ersten Minute an gemeinsames Arbeiten und Lernen.

An eine solche Findung sollte sich direkt eine **erste kleine Arbeitsphase** anschließen, in der Kooperation, wenn auch noch nicht auf sonderlich komplexem Niveau, von Nöten ist, damit ein erster Schwung genutzt werden kann, um soziale Dynamik auch auf Arbeitsprozesse zu lenken. Möglich wäre eine kleine Aufgabe, bei der jedes Teammitglied anderes Material erhält (z. B. einen Hinweis zur Lösung eines Detektivfalles), dieses sich erst alleine anschauen muss, um dann im Zusammenspiel mit den anderen Informationen der Gruppe eine gemeinsame Lösung zu finden. Vielleicht kann man dies kombinieren mit einem kleinen Quiz oder Wettbewerb, sodass Teams direkt Spaß an der Kooperation gewinnen und Siegerteams erste Erfolgserlebnisse sammeln. Dies kann inhaltlich-fachlich wie auch anderweitig gestrickt sein, wichtig erscheint uns, erste Arbeitserfahrungen zu sammeln.

Anschließend überlegt die Gruppe gemeinsam, welche Regeln sie sich nach der ersten Erfahrung miteinander selbst geben will. Im Idealfall wird zuvor im Klassenverband über „**gute und sinnvolle Regeln**“ gesprochen (z. B. dass diese sich nicht gegen einzelne Mitglieder richten sollten oder dass diese zu allgemein formuliert sind). Damit diese auch überschaubar bleiben, könnte man eine Anzahl von drei festlegen, die die Gruppen jeweils auf die Rückseite des Teamwappens schreiben. Ein Teammitglied wird zum Wappenwächter ernannt und dieser hat von nun an die Aufgabe, auf das Wappen aufzupassen und es bei jedem zukünftigen Gruppenarbeitsprozess in die Mitte zu legen, um vorher noch einmal die Regeln zu verlesen. Dies kennzeichnet immer den Übergang vom individuellen Lernen hin zur Verantwortung jedes Einzelnen für die Gruppe. Zudem erhält jedes Teammitglied eine Nummer³² oder eine Farbe (diese kann



Motivation aller Teammitglieder, hier zu helfen. Da dasselbe Thema, wenn auch auf anderem Niveau oder mit anderem Zugang, bearbeitet wird, können alle Schüler gemeinsam helfen. Jeder erhält individuell Punkte für das Team und unserer Erfahrung nach werden die Punkte, die ein Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf für das Team holt, ganz besonders gewürdigt, sodass das oben beschriebene Statusproblem sich deutlich abschwächt. Will man diesen Aspekt besonders betonen, kann man Regelungen finden, dass z. B. die Punkte der Kinder mit besonderem Förderbedarf extra ausgewiesen werden im **Teamranking** oder doppelt zählen.⁵³ Hier ist dann jedoch umso wichtiger, dass heterogene Gruppen gebildet wurden, damit bspw. nicht eine Gruppe *zwei* Schüler mit besonderem Förderbedarf hat und eine andere Gruppe *keinen*. Allerdings fühlen sich manche Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf bei den ersten Gruppenturnieren stark unter Druck gesetzt, da sie möglicherweise negative Erfahrungen in ähnlichen Situationen gemacht haben und schriftliche **Leistungsüberprüfungen** häufig stressbehaftet für sie sind. Daher ist es für die ersten Gruppentests zentral, dass sie weder inhaltlich noch vom Aufbau her direkt an die Leistungsgrenze dieser Kinder gehen. Eher geht es darum, sie durch die Auswahl der zu bearbeitenden Aufgaben zwar einerseits zu fordern, sie andererseits aber auch in ihrem Können und in ihrem Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu bestärken. Sowohl das Arbeits- als auch das Testmaterial müssen bei Kindern mit besonderen Bedarfen individuell angepasst sein. Auf weitere Variationsbedarfe im Gemeinsamen Lernen gehen wir im Kapitel 6.8 dieses Beitrages ein.

Ein weiteres **Beispiel aus unserem Unterricht** soll helfen, die angeführten Prinzipien auf eigene Beispiele zu übertragen:



Im Englischunterricht haben wir ein gemeinsames Vokabel-Gruppenturnier über mehrere Wochen durchgeführt. Die Kinder einer Tischgruppe waren ein Team mit einem Teamnamen, einem Wappen etc. Die Regelschüler haben die Vokabeln auf weiße Karteikarten geschrieben, die Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf ihre Vokabeln auf bunte Karteikarten. In der Trainingsphase wurden immer 2–3 „weiße“ Vokabeln und 1–2 „bunte“ Vokabeln im Wechsel abgefragt, ansonsten veränderten wir den Ablauf des Gruppenturniers kaum. Die Menge der zu lernenden Vokabeln war

für die Kinder mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf unterschiedlich. Die Anzahl der abgefragten Vokabeln war für alle ebenso gleich wie die mögliche Höchstpunktzahl. Die Kinder waren mit großer Motivation bei der Sache, haben das Lernen von Vokabeln mit Karteikarten als Technik kennen gelernt und mehrfach angewandt und sich als Team nach Kräften in den Trainingsphasen unterstützt. Die Tatsachen, dass es verschiedenfarbige Karteikarten gab und die Anzahl der zu lernenden Vokabeln unterschiedlich war, wurden zu Beginn des Turniers von der Sonderpädagogin transparent gemacht und stellten im Verlauf des Turniers kein Hindernis dar. Die Ergebnisse des Turniers werden in Form einer Tabelle visualisiert, was für die Klasse immer wieder ein toller, weil spannender und emotional geladener Moment ist. Führt man regelmäßige Turniere über eine ganze Reihe hinweg durch, aktualisiert sich der Tabellenstand nach jedem Test und es entsteht eine hohe Motivation, das Team besser zu machen. Die Reihe endet nicht nur mit einer Klassenarbeit (die man natürlich noch mit in den Punktestand einrechnen könnte, um auch für eine gemeinsame Vorbereitung auf die Klassenarbeit zu motivieren), sondern auch mit der Siegerehrung der besten drei Teams.⁵⁴ Zu deren Erfolg haben dann in wesentlichem Maße alle Mitglieder im Team beigetragen.

Bei den Schülern entsteht oft im Laufe dieses Prozesses der Wunsch danach, mehr über das effektive Lernen, gemeinsame **Vorbereitung oder Verbesserung der Teamarbeit** zu erfahren. An diesen Wunsch anknüpfend hat der Lehrer die Möglichkeit, über das Lernen und über Teamarbeit zu sprechen. Hier entstehen Prozesse im Sinne „**sinnstiftender Kommunikation**“ (vgl. Meyer 2004, S. 67ff.) und des Lernenlernens. In diesem Sinne sind Gruppenprozesse auch immer Situationen der Metakommunikation, „die einerseits das Lernen im Team optimieren helfen, andererseits auch dem einzelnen Schüler eine Tür öffnen, um sein individuelles Lernverhalten zu erkennen, Selbstwertgefühl zu entwickeln und für sich selbst individuelle Entscheidungen zu treffen“ (vgl. Bochmann/Kirchmann 2008, S. 13).

▣ DAS LERNTEMPO-DUETT

An einem anderen von uns regelmäßig und gerne eingesetzten Konzept wollen wir die Leistungen Kooperativer Lernformen auf einer basaleren Ebene darstellen, dem **Lerntempo-Duett** (vgl. Bui



vausschließlich mit Wortarten arbeitet, geht ein anderer Teil bereits zu Satzgliedern über. Letztere Gruppe verfügt also bereits über Kenntnisse zu Wortarten, bleibt bei diesen aber nicht stehen. Natürlich könnte man die Stunde gemeinsam so beginnen, dass zunächst frontal Wortarten und dann anschließend Satzglieder geklärt werden. Dies führt aber dazu, dass die Gruppe, die bei den Wortarten bleibt, bei der Klärung der Satzglieder verwirrt und irritiert wird. Dies hat nicht mit ihrem Ziel der Stunde zu tun und vernebelt nur die Klarheit des eigenen Arbeitens. Eine analoge Situation finden wir dann im weiteren Verlauf der Reihe, wenn ein Teil der Klasse drei Satzglieder kennen lernt (Subjekt, Prädikat, Objekt), der Rest der Klasse aber mehr – der eine Teil bleibt zunächst bei der Umstellprobe stehen, der Rest beschäftigt sich mit weiteren Probeverfahren usw. Jeweils entsteht für uns durch einen gemeinsamen Anfang mehr Schaden als Nutzen, weshalb wir nach einer gemeinsamen Begrüßung und Vorstellung des Stundenziels zunächst auf ein Splitten der Gruppe setzen, die wir dann durch das Verfahren wieder zusammenführen (siehe oben).

6.9 HINWEISE ZUR PLANUNG GEMEINSAMEN LERNENS

Planungselemente, die wir für Gemeinsames Lernen berücksichtigen und die wir Ihnen zusammenfassend noch einmal ans Herz legen wollen, sind:

- ▶ Unterrichtsmethodik
- ▶ Lernkanäle/Zugänge
- ▶ Strukturen
- ▶ Materialien und Medien
- ▶ Niveaustufen, Differenzierungen, Hilfestellungen
- ▶ Lernangebote und Inhalte

Diese Form des Planens bringt eine Reihe an **Stolpersteinen** mit sich:

Die **Lehrpläne** gehen oft nicht konform. Haben wir bspw. für das Gymnasium eine Reihe sehr konkret formulierter Kompetenz- und Inhaltserwartungen, sind hier in einigen Bundesländern die Pläne der Förderschulen wesentlich grobmaschiger bzw. unspezifischer. Viele Themenfelder

oder Kompetenzerwartungen finden keine Entsprechung in den anderen Plänen.

Zudem fußen beide im Gemeinsamen Lernen zusammengeführten **Systeme auf unterschiedlichen unterrichtlichen Konzepten**: Basiert die allgemeine Schule vorrangig auf normativ formulierten Vorgaben, die von einer möglichst großen Schülergruppe zu erreichen sind, wird im Förderschulbereich mit individuellen, förderplangestützten Lernprozessen gearbeitet, bei denen sich die Inhalte und Entwicklungsbedarfe unter Berücksichtigung der Richtlinien und Lehrpläne vorrangig an dem jeweiligen Stand des Kindes ausrichten.

Das **Erstellen und Modifizieren vorhandener Materialien** verschlingt in allen Formen Gemeinsamen Unterrichtens ein gewisses Maß an Zeit, so dass hier Absprachen über gemeinsame Lektüren, Materialien und Gegenstände möglichst frühzeitig zu führen sind. Hier hoffen wir auf ein langfristiges Nachbessern der Verlage, um flächendeckend inklusive Prozesse zu unterstützen.

Innerhalb des Klassenraums gibt es eine Reihe verschiedener **Verfahren des Teamteachings**, auf die wir hier nicht näher eingehen wollen.⁶⁴ Elementar wichtig ist uns jedoch, dass beide Lehrpersonen ihre Aufmerksamkeit auf die gesamte Gruppe richten. Es ist nicht einer für die eine, der andere für die andere Gruppe verantwortlich, sondern beide für die Gesamtgruppe. Dabei sollte es auch keine Hierarchie geben zwischen den Lehrerinnen und Lehrern. Beide bringen Kompetenzen ein, die dem anderen im Zweifelsfall fehlen. Beide haben ihre Expertise in einem Studium und einer intensiven Ausbildung erworben.

Dies zu übersehen, hieße, Möglichkeiten zu verschenken: Nach persönlichen Ressourcen und Kompetenzen können Aufgaben verteilt werden (im und außerhalb des Klassenzimmers), Handlungsfelder werden abgestimmt (Wer spricht mit welchen Eltern, wer bereitet den Elternabend oder die Teamsitzung vor?) und die Möglichkeiten für Kompetenztransfer gegeben (vgl. Dechow et al., S. 76ff.). Nehme ich solche Gelegenheiten ernst, kann eine alltägliche Unterrichtsstunde zur Fortbildung werden.⁶⁵

6.10 RESÜMEE

In dieser Übersicht haben wir zu zeigen versucht, warum unserer Meinung nach Kooperatives Lernen ein alltagsnaher und konzeptuell überzeugender Zugang



Mattes, Wolfgang, „Methoden für den Unterricht – Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende“, Paderborn 2011. Abgekürzt als: Mattes 2011.

Meyer, Hilbert, „Was ist guter Unterricht?“, Berlin 2004. Abgekürzt als: Meyer 2004.

Meyer, Hilbert, „Unterrichtsentwicklung“, Berlin 2015. Abgekürzt als: Meyer 2015.

Moser, Vera/Schäfer, Lea/Redlich, Hubertus, „Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings“, in: Lütje-Klose, Birgit/Langer, Marie-Therese/Serke, Björn/Urban, Melanie (Hrsg.), „Inklusion in Bildungsinstitutionen – Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik“, Bad Heilbrunn 2011, S. 143–149.

Paradies, Liane/Hans Jürgen Linser, „Differenzieren im Unterricht“, Berlin 2012.

Pitsch, Hans-Jürgen, „Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten“, Oberhausen 2002.

Prenzel, Annedore, „Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik“, Wiesbaden 2006.

Salzberg-Ludwig, K., „Inklusive Bildung und ihre Umsetzung in didaktische Strategien“, in: Lütje-Klose, Birgit et al. (Hrsg.), „Inklusion in Bildungsinstitutionen – Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik“, Bad Heilbrunn 2011, S. 321–326.

Sawatzki, Dennis, „Die große Methodenbox zum Kooperativen Lernen“, Hamburg 2016.

Schräder-Naef, Regula, „Lerntraining in der Schule“, Weinheim und Basel 2002.

Seitz, Simone/Scheidt, Katja, „Professionalisierung von Lehrkräften für den inklusiven Unterricht“, in: Lütje-Klose, Birgit/Langer, Marie-Therese/Serke, Björn/Urban, Melanie (Hrsg.), „Inklusion in Bildungsinstitutionen – Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik“, Bad Heilbrunn 2011, S. 157–163.

Störmer, Norbert, „Integration/Inklusion – Zur Methodenproblematik hinsichtlich eines gemeinsamen Lebens, Spielens, Lernens und Arbeitens aller“, in: BHP 50 (2011)1 S. 5–35 – Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes für Heilpädagogik e. V.

Wahl, Diethelm, „Lernumgebungen erfolgreich gestalten – Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln“, Regensburg 2013.

Weidner, Margit, „Kooperatives Lernen im Unterricht – Das Arbeitsbuch“, Seelze 2003.

Weißbrodt, Werner, „Leistungs- und Lernmotivation“, in: Bovet, Gislinde/Huwendiek, Volker (Hrsg.), „Leitfaden Schulpraxis – Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf“, Berlin 2008, S. 272–292.

Wellenreuther, Martin, „Forschungsbasierte Schulpädagogik – Anleitung zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis“, Baltmannsweiler 2011. Abgekürzt als: Wellenreuther 2011.

Wellenreuther, Martin, „Lehren und Lernen – aber wie? – Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht“, Baltmannsweiler 2014. Abgekürzt als: Wellenreuther 2014.

INTERNETQUELLEN

www.hans-wocken.de zuletzt aufgerufen am 12.9.2016

Büttner, G. / Adl-Amini, K. (2012): Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. In: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61/61 – Zugriff 12.9.2016

www.liga-kind.de/fk-603-prenzel/ aufgerufen am 12.9.2016, Referat von Annedore Prenzel „Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt“ anlässlich der Tagung „Vielfalt-Schule-Toleranz gegen Rassismus und Gewalt“ am 8.11.2002; Seitenangaben beziehen sich auf die gedruckte Version des Textes.

Moser, Vera: Braucht die Inklusionspädagogik einen Behinderungsbegriff? In: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/40/40, letzter Zugriff: 21.6.2016

ENDNOTEN

¹ Diese wurden seit den 1970ern sukzessive erforscht und vor allem von Johnson und Johnson konkret formuliert. Vgl. exemplarisch Brüning/Saum 2008, S. 133.

^{2a/b} Quelle: Wocken, Hans: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. Zu finden unter: www.hans-wocken.de/Texte/text23.htm zuletzt aufgerufen am 12.9.2016. Die Seitenangaben beziehen sich auf die gedruckte Version des Textes.



Konstellation	Feedback...	Kapitel
Schüler-Schüler	... zu einem Schülerreferat	7.4.6
	... zu einer gemeinsamen Gruppenarbeit	7.4.7
	... an die Klasse	/

Echtes Feedback kann als eine eigenständige Kommunikationsform bezeichnet werden. Wenn diese beherrscht wird, spielt es an sich keine vordringliche Rolle, in welchen Kontexten sie eingesetzt wird. Insofern muss nicht auf alle oben genannten Einsatzszenarien von Feedback eingegangen werden, wenn das Grundprinzip deutlich geworden ist. Hierfür ist es jedoch wichtig, a) ein richtiges Begriffsverständnis von Feedback zu haben (vgl. Kap. 7.2) und b) zu wissen, wie man Feedback gibt (s. Kapitel 7.5). Denn in der Theorie mag es plausibel erscheinen, in bestimmten Situationen lieber mit bewertungsfreien Rückmeldungen zu operieren. Doch in der Praxis fällt es sehr schwer, tatsächlich bewertungsfrei zu kommunizieren, da Schulakteure aus einer Bewertungskultur stammen und auch die uns umgebende Gesellschaft allenthalben Bewertungen ausspricht.

LEHRER-LEHRER-FEEDBACK

7.4.1 KOLLEGIALE HOSPITATION

Zu solchen Kontexten, in denen ein Feedback angemessener erscheint als eine Bewertung, zählt beispielsweise die (im Idealfall wechselseitige) kollegiale Hospitation bzw. die daran anschließende Nachbesprechung. Im Rahmen einer solchen Hospitationsnachbesprechung befinden sich nun beide Lehrpersonen in einer symmetrischen Kommunikationskonstellation, wobei der eine Kollege unterrichtet und der andere beobachtet hat.

Da nun Unterrichtsbesuche für manch einen Kollegen eine regelrechte Retraumatisierung der eigenen Referendariatszeit zu bedeuten scheinen, ist es hier umso wichtiger, dass im Vorfeld einige Einigungen erzielt und Vereinbarungen getroffen werden. Wenngleich es zu diesem Thema ein eigenes Kapitel bräuchte, so sollen an dieser Stelle (im Sinne eines Exkurses) doch ein paar zentrale Punkte skizziert werden:

Wechselseitigkeit	Wenn es organisatorisch irgendwie möglich ist, sollten zwei Kollegen, die eine Hospitation vereinbaren, immer direkt einen zweiten Termin finden, an dem die Rollen wechseln und der andere Kollege in seinem Unterricht besucht wird. So wird die Symmetrie nochmals betont und das Unterstützungsangebot besteht wechselseitig.
Beobachterparadoxon	Es muss bei Hospitationen stets berücksichtigt werden, dass durch die Anwesenheit eines Kollegen im Unterricht das sogenannte Beobachterparadoxon ¹² mit ins Spiel kommt. Damit ist gemeint, dass der „natürliche“ Unterricht, der ja eigentlich beobachtet werden soll, allein schon dadurch zu einem Artefakt wird, dass sich die Beteiligten (Lehrer wie Schüler) aufgrund der Anwesenheit des Beobachters bereits anders verhalten (könnten) als sonst üblich. Dies ist insonderheit dann der Fall, wenn a) der Beobachter besonders ins Wahrnehmungsfeld der Schüler und des unterrichtenden Lehrers rückt (z. B. durch seine Sitzposition im Raum, durch eigene Wortbeiträge oder auffälliges körpersprachliches Verhalten) und wenn b) Unterrichtsbesuche (sei es durch Kollegen, die Schulleitung, Referendare, Alumni oder Eltern) zu einer seltenen Spezies der Schulkultur gehören und der Klassenraum als „Privatgemach“ des Lehrers gilt („My class is my castle.“).
Unmittelbarkeit	Die Nachbesprechung muss, da Feedback stets unmittelbar gegeben werden sollte, am selben Tag oder am Folgetag, nicht aber später erfolgen, damit die Rückmeldungen möglichst konkreter Natur sind und sich die beiden Beteiligten gut erinnern können, auf welche jeweilige Unterrichtssituation/Aussage/Schülerhandlung sich ein Hinweis bezieht.

Sawatzki/B. Becker/T. Ewering/J. Friedrich/C. Preuß: Kooperatives Lernen – Das Praxisbuch
Korrespondenz Verlag



und zu versuchen, weitgehend in Ich-Botschaften zu sprechen (Regel 1).

Dies wiederum bewirkt manches Mal, dass von anwesenden Personen in der dritten Person gesprochen wird – was für sich genommen wieder problematisch ist, da sich die betreffenden Personen ausgegrenzt fühlen können. Hier bedarf es also der Regel, personenbezogene Rückmeldungen auch den betreffenden Personen direkt zurückzumelden (Regel 2).

Damit die angesprochene Person die Rückmeldung nicht als persönlichen Affront wahrnimmt, muss sie bewertungsfrei formuliert sein (Regel 3). Dies gelingt immer dann am besten, wenn sich der Feedback-Sender darauf konzentriert, seine Wahrnehmung und die daraus resultierende Wirkung zu beschreiben (Regel 4). Es ist ratsam, hierbei auf Generalisierungen jedweder Art zu verzichten, da Wahrnehmung und Wirkung im Sinne der konstruktivistischen Lerntheorie stets subjektiv erfolgen und daher nicht gleichermaßen für andere kommunikationsbeteiligte Personen gelten müssen.

Um solcherlei Pauschalisierungen zu vermeiden, empfehlen sich subjektive Aussagen (vgl. Regel 1), die insbesondere auf „man“-Formulierungen verzichten (Regel 5). Denn eine „man“-Aussage hat entweder einen generischen Charakter („man“ steht hier für „alle Anwesenden“ und stellt somit eine unlautere Generalisierung dar; z. B. „Man merkt halt, dass du...“) oder einen partikulären Charakter (wenn „man“ durch „jemand“ ersetzt werden kann, wird entweder das Ich oder das Du hinter dem „man“ verborgen – womit Regel 1 resp. 2 gebrochen würde; z. B. „Da könnte man noch dran arbeiten.“).

Generalisierungen können sich auch auf beobachtete Verhaltensweisen beziehen. Wenn ein bestimmtes, häufiger auftretendes Reaktionsmuster z. B. eines Kollegen als feststehende „Eigenschaft“ dargestellt wird (etwa: „Auf egal welchen Vorschlag musst du *immer* erst mal mit Kritik reagieren.“), suggeriert dies eine Statik bzw. Unveränderlichkeit dieses Kollegen, womit die Rückmeldung keinem Feedback auf der Sachebene entspricht, sondern einer Kritik auf der Personenebene. Zweitens wird keine konkrete Situation geschildert, in der das monierte Verhalten aufgetreten ist. Da sich der Kollege nun womöglich nicht mehr an den genauen Moment erinnern kann, auf den der feedbackgebende Kollege referiert (da er hier vielleicht unbewusst gehandelt/

reagiert hat), kann er dem Gesagten entweder Glauben schenken oder es anzweifeln. Aufgrund der Tatsache, dass in der exemplarischen Aussage „Du musst immer erst mal kritisieren ...“ Regel 3 missachtet wurde, ist es sehr wahrscheinlich, dass die Rückmeldung von sich gewiesen wird („Das stimmt doch überhaupt nicht!“). Insofern sollten Rückmeldungen stets ganz konkreter Natur sein, d. h. sie sollten sich auf konkrete Verhaltensweisen, Aussagen, Reaktionen etc. beziehen und diese im Feedback kurz rekonstruieren (Regel 6).

Damit dies gelingen kann, muss ein Feedback notwendigerweise im unmittelbaren Anschluss an die Kommunikationssituation stattfinden (Regel 7), damit sich alle Beteiligten an die betreffende Situation möglichst detailliert erinnern können.

Zu guter Letzt darf ein Feedback aber nicht einfach jemandem auferlegt werden, der hierfür gerade gar nicht bereit ist. Diese Freiwilligkeit bezieht sich sowohl auf denjenigen, der ein Feedback gibt, als auch auf denjenigen, der es erhält (Regel 8). Diese Regel ist im Unterrichtskontext zugegebenermaßen etwas schwierig einzuhalten, wenn die Lehrperson eine entsprechende Feedback-Kompetenz bei ihren Schülern auf- und ausbauen möchte und dies zum obligatorischen Bestandteil ihres Unterrichts erhebt. Sie sollte jedoch zumindest nach Schülerreferaten die Betroffenen fragen, ob sie ein Feedback erhalten möchten, und dabei in Betracht ziehen, dass ein Schüler – bspw. nach einem Blackout – hierfür gerade nicht empfänglich ist und es ihm auch nicht viel brächte, wenn er nun dennoch ein Feedback erhielte.

Ein übliches Verfahren, um Feedback einzuüben, wird als Feedback-Dreisritt bezeichnet. Es besteht aus den drei Schritten *Wahrnehmung*, *Wirkung* und *Wunsch*. Um explizite Bewertungen zu vermeiden, kann der Feedback-Sender zunächst seine Wahrnehmung schildern, anschließend beschreiben, was dies bei ihm bewirkt hat, und schlussendlich erläutern, was er sich aufgrund dessen gewünscht hätte bzw. künftig wünschen würde.

Doch selbst bei diesem Vorgehen ist es Gang und Gäbe, dass den Sendern wertende Äußerungen „rausrutschen“. Wer schon einmal ein „echtes“ Feedback erhalten hat, weiß, dass der eigentliche Wert einer solchen Rückmeldung eben gerade in deren Bewertungsfreiheit besteht. Denn hier gilt, dass die Autonomie des Feedback-Empfängers



- ▶ „(relative) Autonomie“, vielleicht besser gesagt Freiheit und Selbständigkeit, eigeninitiativ und kreativ zu wirken, aber auch eine *Einbindung in den Gesamtrahmen* des Schulprogramms und der von der Schulkonferenz beschlossenen Entwicklungsziele;
- ▶ *Erfolgslebnisse*, die sich gerade zu Beginn der Teamarbeit aus einfach umzusetzenden Vorhaben gewinnen lassen (deren Erfolg bewusst gefeiert werden sollte) und die auch in der Arbeitsfreude, der Solidaritätserfahrung und der guten *Stimmung im Teamprozess* ihren Ausdruck finden.

Der Erfolg der Teamarbeit hängt, wenn wir die von Elmar Philipp postulierten Anforderungen noch einmal durchgehen, also einerseits von den Kompetenzen der Akteure in dem Team und von Struktur und Geist der Zusammenarbeit ab, andererseits aber auch von der Stellung des Teams im System der Schule (der Klarheit und Akzeptanz ihres Auftrags, der Kommunikation der Erfahrungsergebnisse ins gesamte Kollegium und in die Eltern- und Schülerschaft).

□ DIE BASELEMENTE DES KOOPERATIVEN LERNENS IN DER TEAMARBEIT

Um das Bewusstsein von den Kooperationsbedingungen zu schärfen und die Teamentwicklung auf ihre Stärken und Bedarfe abzuchecken, können die **Basiselemente des Kooperativen Lernens** als wertvolle Richtschnur dienen. Ein zusätzlicher Vorteil, von den Basiselementen ausgehend die Teamarbeit der Lehrer/innen zu reflektieren, liegt darin, dass Teamarbeit bei den Schülern/innen und den Lehrern/innen unter derselben Matrix reflektiert wird und damit stärker deutlich werden kann, dass beide Gruppen dabei sind, professionelle Kooperation zu lernen.

Wie die Kriterien der Basiselemente auch die Qualität und die Steueransätze für erfolgreiche Teamarbeit umreißen und damit auch notwendige Kompetenzen umgreifen, soll durch die folgende Tabelle deutlich werden:

Die 5 Basiselemente und ihre Wirkung in der Teamarbeit	
Individuelle Verantwortung übernehmen	Die Teammitglieder sind bereit, ihren Unterricht zu öffnen, ihre Praxis zur Diskussion zu stellen, sich über ihre mentalen Bilder guten Unterrichts auseinanderzusetzen. Sie übernehmen verantwortlich Aufgaben in der Unterrichtsentwicklung und im Teamgeschehen. Sie halten

	sich an die Absprachen und sind bereit, sich Feedback zu stellen und Feedback zu geben. Sie erheben auch mahnend das Wort, wenn die Arbeitsprozesse zielgerichteter gestaltet oder die Teambeziehungen verbessert werden müssen. Verantwortlichkeiten werden klar geregelt, z. B. die Aufgaben von Teamleitungen, die Rolle von Schulleitungsmitgliedern im Team, die Rollen der einzelnen Teammitglieder in einem Arbeitsprojekt oder innerhalb des Teams (ggf. als Zeitwächter, Checker vereinbarter Verhaltensnormen, Moderator etc.).
Positive wechselseitige Abhängigkeiten gestalten und für die Arbeitsdynamik nutzen	Die Teams, besonders ihre Leitungen, kennen und nutzen positive wechselseitige Abhängigkeiten, um die Kooperation effizienter zu gestalten. Sie können <ul style="list-style-type: none"> ▷ durch Teambildungsmaßnahmen, im Auftreten nach außen bei der Präsentation der Ideen und Ergebnisse und über das Feiern von Erfolgen ihre Teamidentität stärken; ▷ in konstruktiven Wettbewerb mit anderen Teams treten; ▷ Rollen untereinander absprechen und somit die verschiedenen Potenziale der Teammitglieder nutzen; ▷ mit Methoden des Kooperativen Lernens ihre Sitzungen gestalten, z. B. in einer Konstruktiven Kontroverse oder einer „Gruppenanalyse“ unterschiedliche Erfahrungen und Sichtweisen diskutieren, in einem „Galeriegang“ Ergebnisse von Teilgruppen austauschen, in einem „Placemat“, Fischgräten-Diagramm oder einer Mindmap individuelle Ideen einbringen.
Die Zusammenarbeit in einer engen Face-to-face-Interaktion gestalten	In der Teamarbeit wird Wert darauf gelegt, dass alle zu Wort kommen und sich mit ihren Ideen und Aktivitäten einbringen können. Deswegen werden größere Teams bei ihrer Arbeit in kooperative Kleingruppen unterteilt; kooperative Partner- oder Gruppenverfahren intensivieren den persönlichen Austausch.
Das Team auch als Ort des sozialen Lernens gestalten	Das Team entwickelt Regeln und Rituale der konstruktiven und wertschätzenden Kooperation und Kommunikation. Sie werden explizit in der Gruppenreflexion thematisiert und vereinbart. Die Einhaltung wird durch Reflexion in der Gruppe und Einzel-Feedback überprüft. Ggf. bekommt ein Teammitglied für eine Zeitspanne dafür eine Monitoring-/Checker-Rolle. Vereinbart, eingeübt und abgesichert können u. a. folgende Kompetenzen werden: <ul style="list-style-type: none"> ▷ konstruktives Feedback bei Widerspruch zum Verhalten

Sawatzki/B. Becker/T. Ewerting/J. Friedrich/C. Preuß: Kooperatives Lernen – Das Praxisbuch
auer Verlag



Jahrgangs- und Klassenteams können über ihre Teamleitungen in eine Gesamtentwicklung der Schule einbezogen werden. Unterrichtsentwicklungsteams werden ebenfalls Experten/innen hervorbringen, die eine überzeugende und führende Rolle in der Umsetzung von erprobten Neuerungen in der gesamten Schule übernehmen können. Die Steuergruppen-Mitglieder nehmen, wie oben beschrieben, vielfältige Initiierungs-, Steuerungs-, Kontroll-, Qualifizierungs- und Kommunikationsaufgaben wahr.

Teamleitungen von Jahrgängen oder Unterrichtsentwicklungsgruppen, Steuergruppenmitglieder und andere Beauftragte (Koordinatoren/innen, Beratungslehrer/innen, Leiter/innen großer Fachgruppen) bilden eine **mittlere Managementebene**²⁰, die umso besser ihre Aufgaben erfüllen kann, je kompetenter sie ist.

Folgende Steuerungsaufgaben und entsprechende Kompetenzen ergeben sich in der Entwicklungspraxis:

- ▶ die Strukturierung des Entwicklungsprozesses (Akteure, Ziele, Prozessmanagement, Evaluation);
- ▶ die Kenntnis der Bedingungen erfolgreicher Teamentwicklung und die Fähigkeit, die Teamarbeit in dieser Richtung zu steuern;
- ▶ Klarheit über die eigene Rolle im Team und gegenüber der Schulleitung;
- ▶ die Unterstützung des Wissensmanagements in der Schule, um den Informationsfluss und die Transparenz zwischen Schulleitung, Steuergruppe, Entwicklungsteams, Abteilungen der Schule, Kollegium, Eltern und Schülern/innen zu garantieren;
- ▶ Qualifizierungsbedarfe zur Bewältigung der eigenen Steuerungsaufgaben und bei den Teammitgliedern oder dem ganzen Kollegium zu erkennen und einzufordern;
- ▶ zur regelmäßigen Reflexion und Evaluation beizutragen und dafür praktikable Werkzeuge zu kennen.

Das Mittlere Management ist nicht nur Transmissionsriemen der Interessen und Anliegen nach unten (von der Schulleitung in die Teams und das Kollegium) und nach oben (von den Teams bzw.

den an der Entwicklung Beteiligten zur Schulleitung), sondern stellt im Normalfall die Personen, die in der Kommunikation und Kooperation der Kollegen/innen stehen und dort **Leitungs- und Vorbildfunktion** besitzen. Von ihnen ist es vor allem in größeren Schulen stark abhängig, ob der Unterrichts- und Schulentwicklungsprozess um die unvermeidlichen Klippen gesteuert werden kann und längerfristig Zustimmung behält.

8.11 PERSONAL- UND PROZESSPFLEGE

Diese Lehrer/innen sind meist durch die Entwicklungs- und Leitungsaufgaben neben ihrem laufenden Unterricht und anderen Lehrerverpflichtungen am Rande ihrer Kapazitäten und können zumeist wenig materiell (durch Entlastung oder Bezahlung) belohnt werden. So sollte auch unter dem Aspekt einer Anerkennungskultur eine „Pfleger“ der Steuergruppen- und Teamleiter/innen unter folgenden Bedingungen gestaltet werden:

- ▶ Einsatz von Ressourcen zur expliziten Qualifizierung als „Experten/innen“ (inklusive Dokumentation der Expertise in einer Portfolio-Form)
- ▶ Aktivitäten, die von Wohlbefinden und gegenseitiger Dankbarkeit getragen sind
- ▶ Zeit und Raum für stressfreie und angenehme Reflexion der abgeschlossenen Arbeitsphasen oder Zwischenstationen.

Es ist sowohl für die Motivation und das Engagement des Personals als auch für die regelmäßige Reflexion und Nachsteuerung des Prozesses sehr sinnvoll, wenn entsprechende Veranstaltungen angeboten werden. Als Beispiel führe ich das Programm einer Qualifizierungs- und Reflexionstagung für Teamsprecher/innen und Steuergruppenmitglieder der Gesamtschule Bockmühle in Essen an, die zwar an einem Freitagnachmittag und Samstag stattfand, aber in der angenehmen Atmosphäre eines netten Tagungshauses mit guter Verpflegung organisiert wurde. Sie wurde durch externe Coaches moderiert, die auch mit kreativen und spielerischen Methoden ein fröhliches und positives Klima schufen, in dem fruchtbar zusammengearbeitet werden konnte, und die Teilnehmer/innen verließen die Veranstaltung mit dem Gefühl, ein erfolgreiches und gut gestimmtes Team zu sein.