

Professionalisierung durch schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen

von Ludger Brüning

Eine zentrale Herausforderung in der Ausbildung sozialer Berufe ist die Überwindung bestehender, fester Handlungsmuster, die bereits vor der Ausbildung angelegt sind oder bereits erworben wurden. So verhalten sich Erzieherinnen und Erzieher nicht selten so, wie sie es aufgrund ihrer Intuition oder Erfahrung für richtig halten: Wie ein Erzieher etwas erklärt oder wie er einen Konflikt zwischen Kindern schlichtet, ist nicht unbedingt durch Professionswissen gesteuert. Vielmehr spielen vor allem die biografischen Erfahrungen und angeeigneten Vorstellungen eine zentrale Rolle. Diese für die Menschen in der Regel unbewussten Erfahrungen bilden sich in ihren „subjektiven Theorien geringer Reichweite“ ab (vgl. Wahl 2006, S. 19 ff.). Diese subjektiven Theorien sind im Grunde nichts anderes als feste Verhaltensmuster, die jeder einzelne Mensch abgespeichert hat. Wird zum Beispiel der Erzieher mit einer bestimmten Situation in Kindergarten konfrontiert, reagiert er quasi automatisch mit einem bestimmten Verhaltensmuster. Umfassende fachliche Kenntnisse, die er zum Beispiel

während seiner Ausbildung erworben hat, beeinflussen sein Verhalten hingegen kaum. Denn zwischen diesen Handlungsmustern und den umfassenden Wissensbeständen erfolgt beim raschen Handeln keine direkte Verknüpfung. Dieses Phänomen ist vielfach zu beobachten. So ist bekannt, dass das Handeln von Lehrpersonen im Schuldienst trotz ihrer umfassenden akademischen und praktischen Ausbildung nur begrenzt durch die Ausbildung beeinflusst wird (Haas 1998). Eine ähnliche Verhaltensstabilität weisen auch die Angehörigen der Pflegeberufe auf. Schwarz-Govaers konnte etwa nachweisen, dass sich die vermittelten theoretischen Inhalte nicht im Handeln der Pflegekräfte widerspiegeln (2005, S. 336 f.)

Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln

Die Lernenden in sozialen Berufen erwerben also theoretisches Wissen, dass sich nicht oder kaum in ihrem Handeln niederschlägt. Die Lernpsychologie spricht hier vom „trägen Wissen“ (Renkl 2006). Dieser Um-

stand erschwert eine Professionalisierung in hohem Maße. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie der Unterricht oder auch Fortbildungen gestaltet werden sollten, um möglichst flexibles Wissen zu ermöglichen, das kompetentes Handeln erlaubt.

Diethelm Wahl (2006) hat ein umfassendes Modell entwickelt, wie das Lernen gestaltet werden muss, damit bei den Lernenden Handlungskompetenz erwächst. Die Lernumgebung wird in drei Phasen gegliedert:

1. Schritt: Die subjektiven Theorien, die das Handeln steuern, werden ins Bewusstsein geholt. Selbstreflexionen und Beobachtungen in Verbindung mit dem sozialen Austausch in Kleingruppen sind hier das Mittel der Wahl.
2. Schritt: Neues Wissen wird eingebracht und angeeignet. Es bildet den Hintergrund für die Entwicklung neuer Problemlösungen oder Verhaltensweisen.
3. Schritt: Veränderten Handlungsweisen umsetzen. An dieser Stelle werden die zuvor gewonnenen Einsichten in konkrete Planungen oder Handlungen überführt. Modellhafte Berichte, Videoaufzeichnungen, Hospitationen schaffen so neue Vorstellungen davon, wie das eigene Handeln in Zukunft aussehen kann. In Verbindung mit der Vorsatzbildung, der konkreten Erprobung und der kooperativen Bewältigung in Kleingruppen werden so neue Handlungsmuster gebildet, die den Ansprüchen der jeweiligen Profession gerecht werden.

Alle drei Phasen sind jedoch darauf angewiesen, dass in ihnen eine aktive Auseinandersetzung mit den Fragen und Inhalten erfolgt. Würden diese drei, von Diethelm Wahl vorgeschlagenen Phasen, vorwiegend durch



Foto: Fotolia

dozierenden Unterricht gestaltet, ist nicht zwingend davon auszugehen, dass die Lernenden zu innerer Auseinandersetzung mit dem eigenen Tun und den neuen Herausforderungen finden. Schon deshalb ist eine Verbindung mit Formen der Schüleraktivierung bzw. des Kooperativen Lernens sinnvoll. Hinzu kommt, dass die Veränderung von Handlungsrou-tinen die Lernenden in der Regel verunsichert. Aber gerade durch die soziale Interaktion im Kooperativen Lernen wird die notwendige Verunsicherung aufgefangen und die Änderungsmotivation aufrecht erhalten. Zudem erlaubt der Wechsel aus Einzelarbeit und Kooperation immer die individuelle Auseinandersetzung mit den vermittelten Inhalten. Dies ist umso bedeutsamer, als es im Kern um die Bearbeitung der jeweils von Lerner zu Lerner unterschiedlichen subjektiven Theorien geht.

Die Dramaturgie des Kooperativen Unterrichts

Kern des hier vorgestellten schüleraktivierenden Unterrichts ist der Dreischritt „Denken – Austauschen – Vorstellen“ (vgl. **Abb. 1**). In der Regel wird er in einer Stunde mehrfach zur Anwendung kommen: Jedes Mal, wenn sich der oder die Einzelne in der Schulklasse einer neuen Aufgabe zuwendet, sie kognitiv erfasst und bearbeitet, kommt der Dreischritt zur Anwendung. Dabei ist er eingebettet in eine umfassende Dramaturgie des Unterrichts (vgl. 2).

Das Vorwissen aktivieren

Entsprechend dem Vorschlag von Wahl werden zu Beginn einer Lerneinheit die vorhandenen Wissensbestände, die Erfahrungen, Einstellung oder auch Gefühlen an die Oberfläche geholt. Ein einfacher Arbeitsauftrag lautet zum Beispiel: „Jeder denkt für sich darüber nach, welche Erfahrungen er bislang mit der Mund- und Zahnhygiene in Pflegesituationen gesammelt hat. Jeder schreibt seine Erinnerungen bitte möglichst genau auf. Tauscht euch bitte nach fünf Minuten mit dem Partner aus.“ So

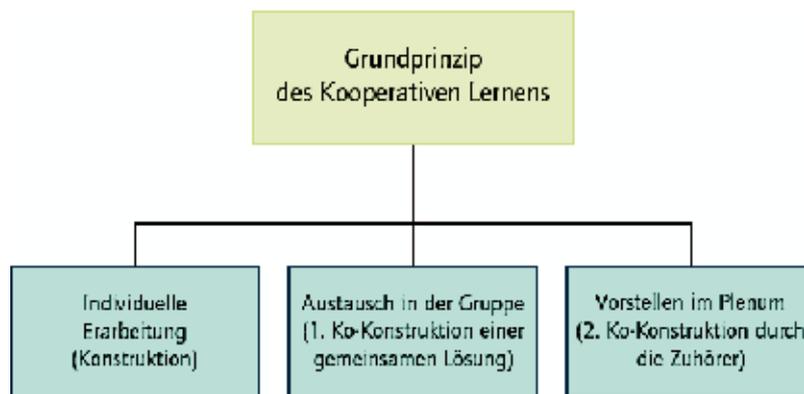


Abb. 1 Grundprinzip des Kooperativen Lernens

– und natürlich weitaus differenzierter – kann das Vorwissen mithilfe des Dreischritts wieder in ihr Bewusstsein gehoben werden.

Jeder denkt zunächst allein

Lernen ist zunächst eine individuelle Angelegenheit. Denn der Lernprozess findet letztlich im individuellen Gedächtnis der Lernenden statt. Daher sollte in keiner Phase des Unterrichts auf die Einzelarbeit verzichtet werden. In ihr werden die Lernenden aufgefordert, die neuen Informationen zu verarbeiten. Konstruktivistisch betrachtet, entwickeln die Schülerinnen und Schüler in dieser Phase ihre eigenen mentalen Netze weiter oder suchen in ihren vorhandenen Wissensstrukturen nach Lösungen. Hier findet also eine Verbindung mit den Vorhandenen subjektiven Theorien statt. Diese Auseinandersetzung muss in jedem Fall zunächst alleine geschehen. So ist gewährleistet, dass sie sich der Problemstellung zuwenden, selbst wenn es großer Anstrengungen bedarf. Methodisch hilfreich ist es, die Lernenden anzuhalten, ihre Gedanken in dieser Phase schriftlich zu skizzieren. Zunächst zwingt dies zu einer gewissen gedanklichen Strenge und verhindert das Abschweifen. Dann dient es der Rechenschaftslegung, da die Lehrperson sich bereits in dieser Phase der oder dem Einzelnen zuwenden kann, z. B. indem sie um Erläuterung der Gedanken mithilfe der Notizen bittet. Es wird aber auch sichtbar, wenn Einzelne nicht mitarbeiten oder Verständnisschwierigkeiten haben.

Ergebnisse in Kleingruppen austauschen

Damit alle Schülerinnen und Schüler mit ihren Ergebnissen weiterarbeiten und sich nicht zurückziehen können, folgt nach dem individuellen Arbeiten eine Zeit der Kooperation. Denn die Interaktion ist für das Lernen von zentraler Bedeutung und in vielen Fällen der eigentlich fruchtbare Moment im Lernprozess (vgl. Mandel 2010, S. 21):

Die Gedanken, welche die Lernenden in der Kooperation formulieren, werden durch das Suchen nach der sprachlichen Form weiterentwickelt.

Die Schülerinnen und Schüler werden erneut mental aktiviert. Denn sie müssen die eigenen Ergebnisse durchdenken, um ihre Gedanken klar und verständlich auszudrücken und um angemessene Formulierungen zu finden.

Beim Kooperativen Lernen werden die vorgestellten Ergebnisse zum Gesprächsgegenstand in der Kleingruppe. Die Lernenden vergleichen ihr Verständnis der Aufgabe mit dem der anderen und stellen Rückfragen, ergänzen oder berichtigen die Ergebnisse ihrer Gruppenmitglieder. Alle werden so in einen aktiven Lernprozess eingebunden. Gerade die im Gespräch entstehenden Widersprüche fordern zur Diskussion heraus. Ihre Auflösung treibt den Lernprozess voran. Alle bringen ihre individuellen Wissenskonstruktionen ein und bilden dann ein gemeinsames Modell, eine sogenannte Ko-Konstruktion (vgl. **Abb. 1**).

In der Kooperationsphase gelangen die persönlichen Einschätzungen

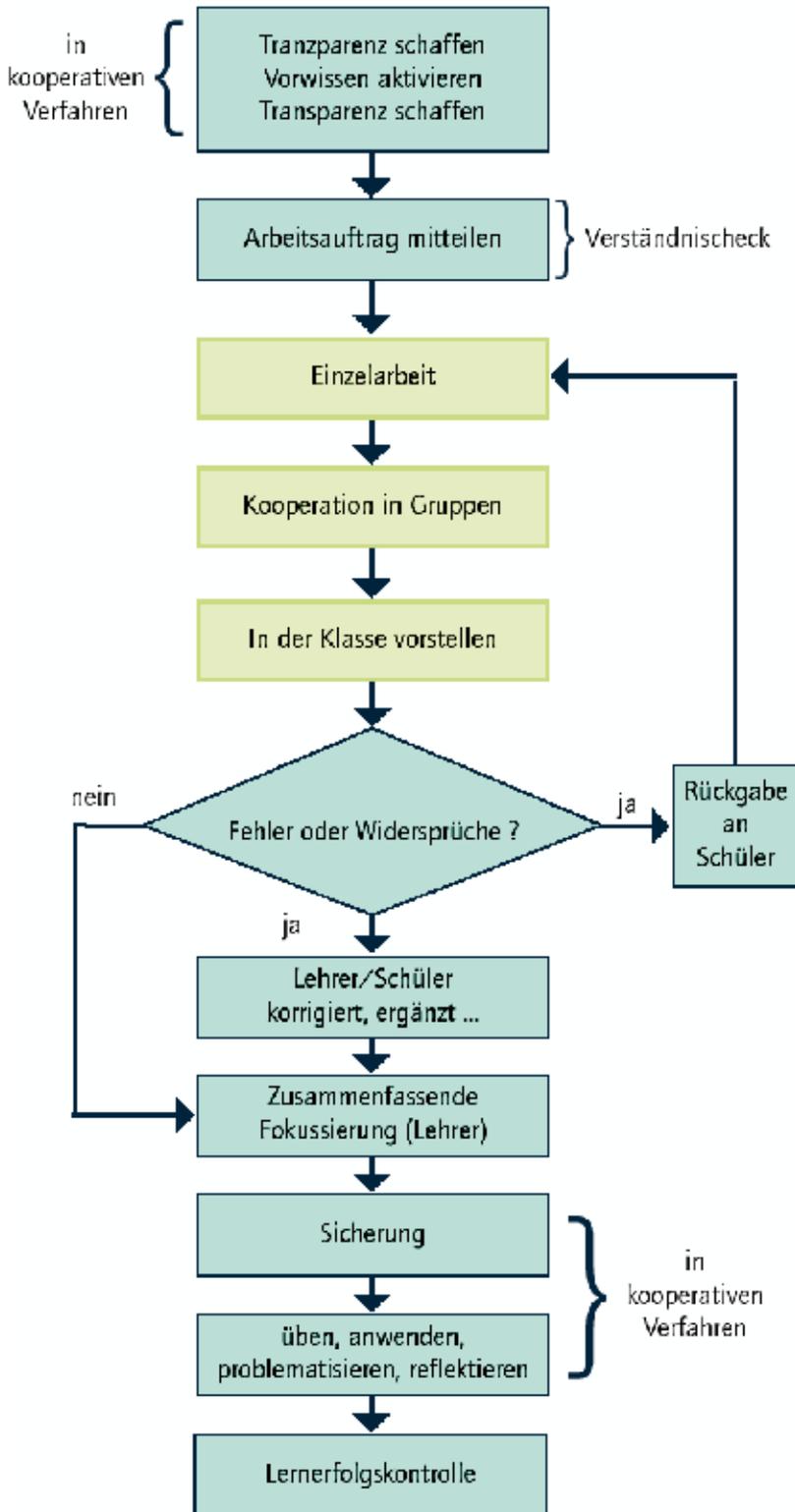


Abb. 2 Dramaturgie des Unterrichts, Bild: Brüning/Saum

an die Oberfläche und werden zum Gegenstand des Gesprächs. Das ist eine zentrale Voraussetzung dafür, dass die Wissensbestände später zum kompetenten Handeln führen können (Neber 2005, S. 356)

Vorstellen, besprechen, revidieren

Nach der Kooperationsphase stellen die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse in der Klasse vor. Lernpsychologisch passiert in dieser Phase Ähnliches wie in der Kleingruppe.

Sie vergleichen ihre Ergebnisse, stoßen dabei auf Übereinstimmungen und auf Unterschiede. Beides gilt es in dieser Phase, häufig mithilfe der Lehrperson, zu thematisieren. In diesem Prozess der Verarbeitung und Diskussion im Anschluss an die Präsentationen bilden die Schülerinnen und Schüler wieder gemeinsame Wissensmodelle. Hier erhalten die Lernenden im Plenumsgespräch eine zweite Gelegenheit zur Ko-Konstruktion (vgl. Abb. 1).

Widersprüche als Lerngelegenheit

Lernwirksam ist es, wenn die Lernenden einen Widerspruch zwischen den Präsentationen wieder in Einzelarbeit und anschließender Kooperation bearbeiten und selbst aufzulösen versuchen. Diese Lernschleife wird in der Dokumentation der TIMSS-Studie „open-ended-problem-solving“ genannt (Klieme/Baumert 2001, S. 47). Sie muss nicht langwierig sein. Häufig geht es um einzelne Details in der Präsentationsphase, die aber gerade den Kern des Unterrichts ausmachen: „Wann ist die Dampf- oder Heißluftsterilisation die angemessene Methode? Denkt noch einmal eine Minute darüber nach. Tauscht euch dann in eurer Gruppe darüber aus.“ In dieser Lernschleife erkennen die Schülerinnen und Schüler häufig selbst, wo die Fehler oder Mängel der ersten Ergebnisse lagen. Hier geschieht oft der entscheidende Lernfortschritt. Gleichzeitig werden die Lernenden nicht nur in hohem Maße kognitiv aktiviert, sondern auch dahin geführt, selbständiger mit Problemen umzugehen.

Ergebnisfokussierung als Lerngelegenheit

Nachdem die Schülerinnen und Schüler die Lösungen erarbeitet haben, ist es sinnvoll, dass die Lehrperson das Ergebnis zusammenfasst (vgl. Klieme/Baumert 2001, S. 50; Wellenreuther 2004, S. 397 f.). Sie kann den roten Faden im Lernprozess deutlich machen. Dazu wiederholt sie nicht einzelne Beiträge, sondern stellt das Ergebnis fokussierend in den Zusam-



menhang des Unterrichtsprozesses und des Themas. Für die Lernenden werden die eigenen Konstruktionen noch einmal im Gesamtzusammenhang dargestellt. Bereits aus dem Arbeitsgedächtnis verschwundene Wissensbestandteile werden so erneut ins Bewusstsein gerufen. Dabei stellt sich nicht selten für die Schülerinnen und Schüler der Gesamtzusammenhang erst her.

Zur Rolle der Lehrkraft

Sicherungen, Problematisierungen, Anwendungen, Lernerfolgskontrollen gehören ebenfalls zu einer intelligenten Dramaturgie. Erst ein variabler, den Lernbedingungen angepasster und die Lernenden aktivierender Unterricht ist wirklich erfolgreich. Das dazu notwendige Wechselspiel unterschiedlicher Unterrichtsformen wird in der Regel von der Lehrkraft wie von einem Regisseur geplant und gelenkt. In diesem Zusammenhang hat Martin Wellenreuther darauf hingewiesen, dass die Dramaturgie (vgl. **Abb. 2**) bisweilen den Eindruck erwecke, die oder der Unterrichtende solle möglichst häufig in den Hintergrund treten, damit die Schülerinnen und Schüler alle Inhalte mit entsprechenden Materialien selbst erarbeiten. Das ist aber nicht der Fall (vgl. Brüning/Saum 2006, S. 82 ff.). Denn im alltäglichen Unterricht ist jede Lehrperson darauf angewiesen, einzelne Abläufe oder Inhalte der Klasse darzulegen. Diese von Lehrerin oder Lehrer vor-

gestellten neuen Inhalte zu bedenken, Unklarheiten zu erkennen oder offene Fragen zu formulieren, sind kognitive, für den Lernprozess fast immer zwingend notwendige Operationen. Daher müssen die Lernenden im Anschluss an frontale Phasen immer aufgefordert werden, die vorgestellten Inhalte in ihre individuellen Wissensnetze zu integrieren. So wird gewährleistet, dass die neuen Informationen in vorhandene kognitive Strukturen integriert werden.

Komplexe Methoden des Kooperativen Lernens

Das Kooperative Lernen bietet eine Vielzahl von Methoden, die den Unterricht bereichern und zugleich zu unterschiedlichen Unterrichtszielen passen. Sollen Lernende zum Beispiel in der fest umrissene Wissensbestände aneignen, dann bietet sich das Partner- oder Gruppenpuzzle an. Geht es darum, Wissensbestände auswendig zu lernen, so kann dies mit dem Gruppenturnier oder der Gruppenrallye erfolgen. Wird hingegen der Transfer von Wissen angestrebt, so könnte mit der Gruppenanalyse gearbeitet werden. Viele speziell entwickelte Vorgehensweisen lassen sich in den Unterricht integrieren (Vgl. Brüning Saum 2006/2009).

Professionalisierung durch Kooperatives Lernen

Die Dramaturgie wie auch die darin eingebundenen Einzelmetho-

weisen alle den Vorteil auf, dass die Lernenden gleichzeitig aktiv in den Lernprozess eingebunden werden. Zudem bringt jeder einzelne seine Vorerfahrungen in den Lernprozess ein und muss sich sowohl mit den Inhalten als auch den Vorstellungen der Gruppen- und Klassenmitglieder auseinandersetzen. Erst dies ermöglicht ein reflektiertes Lernen und befördert die Herausbildung eines professionellen Selbstbild.

Literatur

- Brüning, Ludger/Saum, Tobias: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen, Bd. 1: Strategien zur Schüleraktivierung. Neue Deutsche Schule, 2006.
- dies.: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen, Bd. 2: Neue Strategien zur Schüleraktivierung, Individualisierung, Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung. Neue Deutsche Schule, 2009.
- Haas, Anton: Unterrichtsplanung im Alltag. Regensburg 1998.
- Klieme, Eckhard/Baumert, Jürgen u. a.: TIMMS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumentation. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2001.
- Mandel, Heinz: Lernumgebungen problemorientiert gestalten – Zur Entwicklung einer neuen Lernkultur. In: Jürgens, Eiko/Standop, Jutta (Hrsg.): Was ist „guter Unterricht“? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort. Klinkhardt, 2010, S. 19–38.
- Neber, Heinz: Kooperatives Lernen. In: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. Auf.. Weinheim, Basel, Berlin 2006, S. 355–362.
- Renkl, Alexander: Träges Wissen. In: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. Auf.. Weinheim, Basel, Berlin 2006, S. 778–782.
- Schwarz-Govaers, Renate: Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln. Bern 2005.
- Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. (Reihe: Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 50). Schneider-Verlag Hohengehren, 2004.



Ludger Brüning
ist Lehrer an der
Gesamtschule Haspe
in Hagen, Fach-
moderator und Trainer
der Bezirksregierung
Arnsberg (NRW)
brueningludger@
web.de