

## **Individuelles und Kooperatives Lernen als Bestandteile einer schüleraktivierenden Dramaturgie des Unterrichts**

### **1 Grundlagen des Kooperativen Lernens**

„Wie oft kann ich denn Kooperatives Lernen im Unterricht umsetzen?“ Solche oder ähnliche Fragen begegnen uns in unseren Fortbildungen oder Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern immer wieder. Dahinter verbirgt sich die Auffassung, die sich mitunter auch in der einschlägigen Fachliteratur findet: dass es sich beim Kooperativen Lernen um eine einzelne Methode oder auch um eine Sammlung von Methoden handele (z.B. Heckt 2008: 32). Oder die Frage rührt daher, dass das Kooperative Lernen mit herkömmlichem Gruppenunterricht gleichgesetzt wird. Nur folgerichtig ist dann die Vorstellung, das Kooperative Lernen sei eben nur in bestimmten Unterrichtssituationen oder bei bestimmten Inhalten möglich oder angezeigt. Bei dem im Folgenden dargestellten Kooperativen Lernen geht es dagegen um eine grundsätzliche Dramaturgie von Unterricht. Sie ist nicht an dieser oder jener Stelle im Unterricht sinnvoll, sondern bietet als universelles Konzept der Schüleraktivierung ein flexibles Modell für erfolgreichen Unterricht an.

Der geneigte Leser wird jetzt vielleicht an die aktuellen Forschungen zum erfolgreichen Unterricht denken und einwenden, was Jerry Brophy, einer der weltweit führenden Unterrichtsforscher in einem Exposé für die UNESCO festgehalten hat: „No single teaching method (...) can be the method of choice for all occasions. An optimal programme will feature a mixture of instructional methods and learning activities.“ (Brophy 1999: 6) Genau diese Vorstellung<sup>1</sup> leitet das von uns vertretene Konzept des Kooperativen Lernens und schüleraktivierenden Unterrichts. Es ist dadurch gekennzeichnet, dass die Stärken der einzelnen Unterrichtsformen in einer komplexen Dramaturgie des Unterrichts zum Tragen kommen. Einzelarbeit, Kooperation, Ergebnispräsentation, aber eben auch der Lehrervortrag, das direkte Unterrichten oder offene Lernformen lassen sich genauso integrieren, wie die verschiedenen Bereiche des Lernens (kognitiv, personal, sozial und methodisch) ihre Berücksichtigung finden.

Bevor wir uns der Dramaturgie des Kooperativen Lernens zuwenden, möchten wir zwei Grundannahmen aufzeigen, die uns bei der Weiterentwicklung des Kooperativen Lernens leiten.

**1. Lernen ist die aktive mentale Durchdringung des Unterrichtsgegenstandes:** Es besteht heute weitgehend Einigkeit, dass ein konstruktivistischer Lernbegriff die zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Lehr-Lernprozesse. Denn wer erfolgreich Schülerinnen und Schüler unterrichten möchte, der muss sie zu einer eigenständigen, aktiven Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen führen. Unterricht ist daher ein Prozess aus Anleitung, Darbietung und Erklärung einerseits und andererseits aus Moderation von Unterrichtssituationen, in denen die Schülerinnen und Schüler Wissen selbständig erarbeiten, analysieren, reflektieren und darüber kommunizieren. Das eigentliche Lernen findet auf Seiten der Schülerinnen und Schüler erst dann statt, wenn sie die durch den Unterrichtenden, in einem Film oder in einem Text vorgestellten und erklärten Sachzusammenhänge aktiv in ihr individuelles Wissen integrieren. Dazu muss der Unterricht so gestaltet sein, dass die Lernenden genau dazu angehalten werden und dafür Raum und Anleitung bekommen. In der

---

<sup>1</sup> Ähnlich äußert sich auch Helmke 2009, S: 259ff.

Praxis bedeutet dies, dass Unterricht in einem Wechsel aus eher kurzen Phasen der Instruktion und längeren Phasen der individuellen und kooperativen Konstruktion bestehen muss. Denn die Integration des Neuen in die kognitiven Strukturen der Lerner findet vor allem dann statt, wenn sie sich aktiv mit den Gegenständen auseinandersetzen. Dazu sind Phasen der individuellen und kooperativen Durchdringung unverzichtbar. Erst dort können sie die neuen Sachzusammenhänge in ihre persönlichen Wissensnetze integrieren.

**2. Es gilt, alle Schüler gleichzeitig mental zu aktivieren:** Die zweite zentrale Grundlage des von uns vertretenen Kooperativen Lernens ist die Vorstellung, dass der Unterricht methodisch so arrangiert werden muss, dass möglichst alle Schüler gleichzeitig und dauerhaft in die Durchdringung des Unterrichtsgegenstandes eingebunden werden.

Um diese Forderung deutlich zu machen, blicken wir noch einmal auf herkömmlichen Unterricht, der vor allem durch Lehrervorträge oder fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräche dominiert wird.<sup>2</sup> Am Anfang eines solchen Unterrichtsgesprächs steht in der Regel eine Problem- oder Aufgabenstellung. Diese Aufgabe wird, ggf. mit vorheriger Einzelarbeit, von der Klasse unter Steuerung des Lehrers Schritt für Schritt, bearbeitet. Dabei ist die Unterrichtsform darauf angelegt, dass die Schüler einzelne Wortmeldungen beitragen, die dann vom Lehrer zu einem Ganzen zusammengefügt werden. Am Ende einer solchen Stunde wird die Antwort auf die Eingangsfrage entsprechend gesichert und in der Regel notieren die Schüler das Ergebnis. Von außen betrachtet werden in diesem Unterricht die intendierten Lernziele realisiert. Die Schüler erleben, wie die Ausgangsfrage beantwortet wird und haben das Unterrichtsergebnis in ihr Heft übertragen. Sie können also auf sachlich zutreffende Ergebnisse zurückgreifen. Wer jedoch genau wissen will, wie in solchen Stunden gelernt wird, der muss fragen, was in einer solchen Stunde in den Köpfen der Schüler geschieht. Einzelne Schülerinnen und Schüler, häufig die schnelleren, tragen Elemente zur Lösung bei, die dann vom Unterrichtenden zu einem Ganzen integriert werden. Er steuert im Unterrichtsgespräch die Beiträge, filtert Fehler heraus, korrigiert oder ergänzt Beiträge, so dass sich die gewünschte Lösung entwickelt. An einem solchen Unterrichtsgespräch kann, schon aufgrund der Klassengröße immer nur ein Teil der Schüler teilnehmen. Aber was passiert bei den Schülern, die nicht ins Unterrichtsgespräch involviert sind? Die Struktur des Unterrichts ermöglicht es ihnen, sich zurückzuziehen und mental passiv „im Unterricht zu sitzen“. Eine breite Aktivierung der Gesamtklasse ist eher die Ausnahme und aufgrund der Unterrichtsdramaturgie auch kaum zu erwarten.

Diese Form des Unterrichts weist aber noch eine weitere Schwäche auf. Denn durch die lenkende Funktion des Unterrichtenden vollziehen die Schüler bestenfalls die Problemlösung nach, die der Unterrichtende aufgrund der Einzelbeiträge entwickelt. Nur wenige Schüler werden in einem solchen Unterricht lernen, selbstständig ein eigenständiges Lösungsmodell zu entwickeln. Im Ergebnis machen deshalb viele Lehrer oft die Erfahrung, dass sie die Klasse bei komplexen Aufgaben im Unterrichtsgespräch zwar zur richtigen Lösung führen können. In den sich anschließenden Lernerfolgskontrollen sind dann viele Schüler nicht mehr in der Lage, ähnliche Aufgaben in derselben Qualität zu bearbeiten.

Eine aktive Aneignung des gesamten Zusammenhangs kann strukturbedingt im fragend-entwickelnden Gespräch oder auch im Lehrervortrag kaum von allen Schülerinnen und Schülern geleistet werden. Dabei wäre ganz wichtig, dass jeder Schüler immer wieder angehalten wird, eigene Lösungen zu entwickeln und gerade bei Aufbau von prozeduralem

---

<sup>2</sup> Denn auch wenn gegenwärtig eine vorsichtige Weiterentwicklung des Unterrichts in den Schulen zu beobachten ist, (vgl. Götz 2005) dominieren noch immer fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräche oder Lehrervorträge in vielen Klassenzimmern.

Wissen zu versuchen, jeden Schritt selbst zu gehen. Vor diesem Hintergrund bekommen die einzelnen Phasen eines die Schüler mental aktivierenden Unterrichts ihren Sinn.

## **2 Alleine Denken - Über die Bedeutung der Einzelarbeit**

Lernen ist zunächst eine höchst individuelle Angelegenheit. Denn der Lernprozess findet immer nur im individuellen Gedächtnis der Lernenden statt. Daher müssen die Lernenden immer die Möglichkeit haben, ihre eigenen mentalen Wissensnetze aufzurufen und versuchen, die neuen Informationen damit in Verbindung zu bringen. Oder sie müssen Gelegenheit bekommen, eine eigene Lösung für eine gestellte Aufgabe zu entwickeln. Daher sollte kein Unterricht auf diese Phase der Einzelarbeit verzichten.

Konstruktivistisch betrachtet, entwickeln die Schüler in dieser Phase ihre eigenen mentalen Netze weiter. Dazu müssen sie sich vielleicht an das prozedurale Wissen der vorhergehenden Instruktion erinnern und dieses auf einen neuen Zusammenhang anwenden. Oder sie erarbeiten in dieser Phase deklaratives Wissen, das sie einem Text, einem Schaubild oder einer Statistik entnehmen. In jedem Fall sollten die alle Schülerinnen und Schüler zunächst alleine tun, denn nur so ist gewährleistet, dass sie sich der Problemstellung zuwenden, selbst dann, wenn es augenscheinlich großer Anstrengungen bedarf.

Methodisch hilfreich ist es - soweit es möglich ist -, dass die Schüler angehalten werden, ihre Gedanken in dieser Phase schriftlich zu skizzieren. Das hat mehrere Gründe: Zum einen zwingt dies zu einer gewissen gedanklichen Strenge und verhindert das Abschweifen der Schülerinnen und Schüler. Es dient aber gleichzeitig der Rechenschaftslegung, da der Unterrichtende sich bereits in diese Phase dem einzelnen Schüler zuwenden kann. Er kann ihn bitten, seine Gedanken mit Hilfe der Notizen zu erläutern. Es wird aber auch sichtbar, wenn einzelne Schüler nicht mitarbeiten oder aber Verstehensschwierigkeiten haben. Die individuelle Verantwortung wird so für jeden Schüler bereits in der Einzelarbeit unmittelbar deutlich und eine breite kognitive Aktivierung gefördert.

## **3 Ergebnisse austauschen - die Kooperationsphase**

Damit alle Schüler mit ihren Ergebnissen weiterarbeiten und sich nicht wie im fragend-entwickelnden Unterricht zurückziehen können, folgt beim Kooperativen Lernen nach dem individuellen Arbeiten eine Zeit der Kooperation. Darin kann jeder seine Ergebnisse in der Gruppe vorstellen und bekommt eine Rückmeldung. Die Schüler korrigieren und ergänzen so einander und verarbeiten ihre Ergebnisse im Gespräch tiefer.

Die Kooperation ist in den meisten Fällen der eigentlich fruchtbare Moment im Lernprozess. Dafür gibt es verschiedene Gründe:

- In der Phase der Kooperation werden die individuellen Wissensnetze und die je eigenen geistigen Konstruktionen an die Oberfläche gebracht. Die Schüler haben die Möglichkeit, ihre in der Einzelarbeit gewonnenen Ergebnisse mitzuteilen und dazu von den Mitschülern eine Rückmeldung zu erhalten. Und mehr noch: Meist gehen sie im Gespräch in der Gruppe noch über das hinaus, was sie in der Einzelarbeit erarbeitet haben. Ähnlich der von Heinrich von Kleist beschriebenen „allmähliche[n] Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (Kleist 1986: 453-458) werden in der Kooperation, in der die Schüler ihre Gedanken formulieren müssen, diese durch das Suchen nach der sprachlichen Form weiterentwickelt.
- Die Schüler werden erneut mental aktiviert, denn sie müssen die eigenen Ergebnisse durchdenken, um die angemessenen Formulierungen zu finden und ihre Gedanken klar und verständlich auszudrücken. Und durch diese Verbalisierung verarbeiten sie die individuellen Ergebnisse neu, manches wird dabei klarer. Für den einzelnen Schüler ist

die Kooperation schon allein wegen dieser Notwendigkeit, sein Denken angemessen mitzuteilen, eine erneute Lerngelegenheit.

- Beim Kooperativen Lernen werden die vorgestellten Ergebnisse zum Gesprächsgegenstand in der Kleingruppe. Haben die Schüler an der gleichen Aufgabe gearbeitet, dann vergleichen sie ihr Verständnis mit dem der anderen und stellen deshalb Rückfragen oder ergänzen oder berichtigen ihre Gruppenmitglieder. Und oft müssen die Schüler sich dann erneut mit der Problemstellung beschäftigen, um Unklarheiten oder Widersprüche zwischen ihren Ergebnissen zu beseitigen. Alle Gruppenmitglieder werden so in einen aktiven Lernprozess eingebunden. Gerade die im Gespräch der Schüler entstehenden Widersprüche fordern sie zur Diskussion heraus und ihre Auflösung treibt den Lernprozess voran. Die Schüler bringen ihre individuellen Wissenskonstruktionen ein und bilden dann ein gemeinsames Modell, eine so genannte Ko-Konstruktion (vgl. **Abb.1**).
- In der Kooperation treiben aber nicht nur Widersprüche das Lernen voran. Vielfach lernen die Schüler auch am Modell, das die Mitschüler bieten. Jeder Schüler, der einen Vorschlag oder ein Ergebnis einbringt, fungiert als mögliches Modell. Da dieses mit hoher Wahrscheinlichkeit nahe der „Zone der nächsten Entwicklung“ der Lernenden liegt, können die anderen Schüler es leicht in ihr Wissensmodell integrieren.
- Die Kooperationsphase hat aber auch Bedeutung vor dem Hintergrund einer stärkeren Individualisierung der Lernprozesse. Denn da Wissen nicht gleichförmig von allen Schülern angeeignet, sondern individuell oft ganz verschieden konstruiert wird, muss der Unterrichtende „Unterrichtssituationen schaffen, die den Austausch zwischen den Schülern erzwingen“ (von Salden 2009: 18). Denn in dem Moment kommt jeder mit seinen Gedanken zu Wort, kann seine ganz individuelle Vorstellung verbalisieren und so immer auch individuell lernen.

Ein Unterricht, der nach der Einzelarbeit unmittelbar zum Unterrichtsgespräch übergeht, lässt diese Lerngelegenheiten für die Schüler ungenutzt. Er wechselt in ein Unterrichtsgespräch, an dem sich schon aus praktischen Gründen nur ein Teil der Schüler beteiligen kann. Selbst ein sehr professionell angeleitetes Unterrichtsgespräch kann diese Aktivierung aller Schüler in der Kleingruppe nicht annähernd erreichen. Dies ist nur ein Grund für die empirisch vielfach erwiesene Überlegenheit des Kooperativen Lernens gegenüber frontalen Unterrichtssituationen (vgl. Brüning/Saum 2009: 150ff.).

Dass das Kooperative Lernen darüber hinaus in sozialer und personaler Hinsicht in vielfacher Weise lernförderlich ist, sei an dieser Stelle nicht im Einzelnen nachgezeichnet (vgl. *Roseth/Johnson/Johnson 2008*). Diese vor allem das Miteinander und die Persönlichkeit betreffende Wirkungen des Kooperativen Lernens erweisen sich für die Unterrichtenden im Schullalltag nicht selten als ebenso bedeutsam wie die hohe Lernwirksamkeit.

## 4 Vorstellung und Verarbeitung

Nach der Kooperationsphase stellen die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse in der Klasse vor. Lernpsychologisch betrachtet passiert in dieser Phase ähnliches wie in der Kleingruppe, denn die Schüler vergleichen ihr zuvor erworbenes Wissen mit dem präsentierten Wissen. Dabei stoßen sie auf Übereinstimmungen und sicher auch auf Unterschiede. Beides gilt es in dieser Phase zu thematisieren. In diesem Prozess der Verarbeitung und Diskussion im Anschluss an die Präsentationen bilden die Schüler wieder gemeinsame Wissensmodelle. Daher sprechen wir hier von der „Ko-Konstruktion 2“ (vgl. **Abb.1**).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Die begriffliche Präzisierung verdanken wir Baurmann 2007, S. 7.

Was vielleicht ganz leicht klingt, stößt in der Praxis auf ganz unterschiedliche Probleme. Eines davon greifen wir hier heraus: Wie ist damit umzugehen, wenn die Ergebnisse der Schüler sich in der Präsentation widersprechen? Gewöhnlich wird dann im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch geklärt, welche Lösung die richtige, bessere oder angemessenere ist. Das Vorgehen erscheint angesichts voller Lehrpläne und der daraus entstehenden Zeitknappheit häufig geboten. Aber es ist nur bedingt lernwirksam. Viel lernwirksamer ist es, wenn die Schüler den Widerspruch wieder in Einzelarbeit und anschließender Kooperation bearbeiten und selbst versuchen aufzulösen. Aus den Ergebnissen der TIMSS-Studie wissen wir, dass Unterricht gerade dann sehr erfolgreich ist, wenn die Unterrichtenden bei unterschiedlichen Ergebnissen eine Lernschleife einfügen und die Schüler die unterschiedlichen Ergebnisse durchdenken lassen – zunächst in Einzelarbeit, dann in Gruppenarbeit. Diese Lernschleife wird in der Dokumentation der TIMSS-Studie „open-ended-problem-solving“ genannt (Klieme/Baumert 2001: 47). In der anschließenden Präsentation haben die Gruppen dann erneut Gelegenheit, ihre Ergebnisse vorzustellen. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Schüler häufig selbst erkennen, wo die Fehler oder Mängel ihrer ersten Ergebnisse lagen. Und in dieser Lernschleife geschieht oft der entscheidende Lernfortschritt. In diesem Prozess werden die Schüler nicht nur in hohem Maße kognitiv aktiviert, sondern er führt die Schüler auch dahin, selbstständiger mit Problemen umzugehen.

## **5 Ergebnisfokussierung als weitere Lerngelegenheit**

Nachdem die Schüler - möglichst selbständig - die Lösungen erarbeitet haben, ist es sinnvoll, dass der Lehrer das Ergebnis am Ende der Stunde zusammenfasst (Klieme/Baumert 2001: 50; Wellenreuther 2004: 397f.). Er kann als Experte den roten Faden im Lernprozess besonders deutlich machen. Dabei wiederholt er nicht einzelne Schülerbeiträge, sondern stellt das Ergebnis in den Zusammenhang des Unterrichtsprozesses und des Themas. Diese Bündelung und Zusammenfassung hat fokussierende Funktion. Für die Schüler werden so die eigenen Konstruktionen noch einmal im Gesamtzusammenhang dargestellt. Häufig bereits aus dem Arbeitsgedächtnis verschwundene Wissensbestandteile werden so erneut ins Bewusstsein der Lernenden gerufen. Dabei stellt sich nicht selten für die Schüler der Gesamtzusammenhang erst her.

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, was es bedeutet, wenn wir von einer intelligenten Dramaturgie schüleraktivierenden Unterrichts sprechen. Es geht nicht darum, die Überlegenheit einzelner Formen des Unterrichtens zu behaupten. Vielmehr muss das Bemühen im Mittelpunkt stehen, eine Dramaturgie zu entwickeln, die wirksame Lehr-Lernformen in eine die Schüler mental aktivierende Dramaturgie zu integrieren. Und an dieser Stelle ist die Fokussierung durch den Unterrichtenden nachgewiesenermaßen sehr lernwirksam.

## **6 Gegen das Vergessen: intelligentes Üben**

Wenn Lernprozesse mit Hilfe kooperativer Unterrichtsstrategien professionell durchgeführt und die Ergebnisse anschließend gesichert werden, dann werden die Lernenden nach einigen Wochen mehr erinnern können, als dies beim anfangs beschriebenen Frontalunterricht der Fall sein wird. Trotzdem stellen wir natürlich auch beim Kooperativen Lernen fest, dass die Schülerinnen und Schüler zentrale, zuvor erarbeitete Inhalte wieder vergessen. Denn wie in jedem Lernprozess müssen auch in unserer Dramaturgie die wesentlichen Bereiche der neu gelernten Inhalte ins Langzeitgedächtnis der Schüler gelangen, muss der Lernprozess nach der Sicherung der Ergebnisse noch weitergeführt werden. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass vertiefende Hausaufgaben und Übungsphasen dazu nicht ausreichen. Vielmehr muss das

Gelernte mehrmals und in immer länger werdenden Abständen und neuen Zusammenhängen aktiviert werden, damit es nachhaltig verankert wird.

Dramaturgisch bietet sich für diese Übungs-, Vertiefungs- und Anwendungsaufgaben auch der Dreischritt „Denken-Austauschen-Vorstellen“ an. Denn wenn die Schülerinnen und Schüler nach der Einzelarbeit in ihrer Gruppe austauschen, haben sie die Möglichkeit, sich gegenseitig noch einmal zu erklären, was sie nicht verstanden haben. Sie erinnern sich gegenseitig an zentrale Inhalte oder Vorgehensweisen oder korrigieren Fehlerhaftes. Und im Plenum erfolgt die Kontrolle der einzelnen Übungsaufgaben und damit des Übungsprozesses. In der Tradition des Kooperativen Lernens gibt es zudem ausgewiesene Methoden, die besonders gut zum Üben geeignet sind, z.B. das Gruppenturnier und die Gruppenrallye. Wenn sich die Schüler im Gruppenturnier wechselseitig abfragen und den Lernstand festigen, um in dem abschließenden Wettbewerb für die eigene Gruppe Fragen zu beantworten, dann memorieren sie ihre Kenntnisse. Aber auch die strukturierte Kontroverse kann der Übung und Vertiefung dienen. Denn wenn die Schüler darin zu einer aus dem Unterricht entstandenen Problemfrage Stellung beziehen, finden sie nicht nur zu einem eigenen Urteil, sondern durchdenken auch die bisherigen Unterrichtsergebnisse neu. Und wer mit seinem Partner eine als Hausaufgabe erstellte Visualisierung vergleicht, muss sich erneut an die Unterrichtsinhalte erinnern, sie ins Bewusstsein rufen und so die Wissensbestände verfestigen.

Üben und Vertiefen braucht motivierende Formen und Gegenstände, intelligente Methoden und Aufgabenformate. Vor allem aber braucht es Zeit, die angesichts von zentralen Abschlussprüfungen und der damit verbundenen Stofffülle wenig vorhanden zu sein scheint. Der Unterrichtende muss also nicht nur nach der dramaturgischen Einbindung der Wiederholungen suchen, er muss sich auch ständig die Frage stellen, was eigentlich zu wiederholen ist.

## **7 Aktivierung der Wissensvoraussetzungen und der Erfahrungen**

Blicken wir noch einmal an den Beginn eines Lehr-Lernarrangements. Nachhaltiges Lernen setzt voraus, dass wir den Unterricht so gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit erhalten, die neuen Inhalte mit den vorhandenen kognitiven Strukturen zu verbinden. Wenn das mentale Netz, das die Schülerinnen und Schüler zu dem Lernbereich schon entwickelt haben, nicht aktiviert wird, dann haben sie keine Möglichkeit, das neu zu Lernende geistig zu verarbeiten, zu integrieren und zu behalten. Was nicht mit dem vorhandenen Wissen verknüpft werden kann, wird sofort wieder vergessen. Daher ist es besonders wichtig, zu Beginn eines Lernprozesses die mehr oder weniger komplexen Wissensbestände der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren. Diese werden beim Lernen dann weiter differenziert, ergänzt oder verändert.

Die notwendige Aktivierung des Vorwissens kann auch mit Hilfe des Dreischrittes in wenigen Minuten geschehen. Ein einfacher Arbeitsauftrag lautet zum Beispiel: *„Jeder denkt für sich darüber nach, was er aus der Reihe zur Multiplikation und Division von Brüchen behalten hat. Jeder schreibt seine Erinnerungen bitte möglichst genau auf. Tauscht euch bitte nach fünf Minuten mit dem Partner aus...“* So oder ähnlich kann das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler in ihr Bewusstsein gehoben werden.

## **8 Das Anforderungsniveau im Kooperativen Lernen**

Viele Kolleginnen und Kollegen äußern, dass sie im Unterricht auch in die „Tiefe“ gehen möchten oder dass ihre Schüler anspruchsvolle Aufgaben bearbeiten sollen. Aber was konkret ist damit gemeint? Eine Antwort darauf bieten die Vorschläge für inzwischen in allen Schulformen und Schulstufen eingeführten Anforderungsbereiche<sup>4</sup>, in denen drei Ebenen des Denkens unterschieden werden.

### **Anforderungsbereich I**

**Erarbeitung und Reproduktion von Wissen**, z.B. von Fakten, Begriffen/Konzepten, Zusammenhängen, Abläufen etc. Der Anforderungsbereich I umfasst das Erfassen bzw. Erschließen von neuen Inhalten (ohne Analyse der Inhalte), die Wiedergabe von Sachverhalten aus einem begrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang sowie die Verwendung erlernter und geübter Arbeitstechniken und Methoden.

### **Anforderungsbereich II**

**Reorganisation (besser Analyse) und Anwendung von Wissen**. Der **Anforderungsbereich II** umfasst das selbstständige Bearbeiten, Ordnen und Erklären bekannter Sachverhalte sowie das angemessene Anwenden erlernter Inhalte und Methoden in neuen Zusammenhängen.

### **Anforderungsbereich III**

**Reflexion, Problemlösung und Beurteilung**: Der **Anforderungsbereich III** umfasst den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, das selbstständige Anwenden von Methoden und das begründete und kriteriengeleitete Urteilen.

Hinter dieser groben, in der Unterrichtspraxis alledings recht gut realisierbaren Trennung der Anforderungsbereiche verbergen sich für jedes Fach spezifische Anforderungen. Vor ihrem Hintergrund kann aber auch das „Niveau“ des Unterrichts bestimmt werden: Sind die Schüler im Unterricht aufgefordert, Dinge auswendig zu lernen? Oder sollen sie Schlussfolgerungen ziehen oder Sachverhalte beurteilen?

Mit der Veränderung des Unterrichts stellt sich für viele Unterrichtende anfänglich die Frage, wie sie mit Hilfe des Kooperativen Lernens „niveauvolle“ oder „anspruchsvolle“ Aufgaben realisieren können. Im Gespräch mit den Kolleginnen und Kollegen wird meistens deutlich, dass es bei dieser Frage um die Umsetzung der Anforderungsbereiche II und III geht. Das ist nach unserer Auffassung aber keine spezifische Frage der Unterrichtsmethodik, sondern der Arbeitsaufträge, die das Anforderungsniveau zum Ausdruck bringen. Der Arbeitsauftrag sollte die Schülerinnen und Schüler anregen, auf den verschiedenen, unterschiedlich anspruchsvollen kognitiven Ebenen zu denken. Das bedeutet, dass sich auch das Anforderungsniveau des Kooperativen Lernens durch die Arbeitsaufträge bestimmt.

## **Das Anforderungsniveau im fragend-entwickelnden Unterricht**

Dass bei den Lehrerinnen und Lehrern, die ihren Unterricht hin zum Kooperativen Lernen verändern, diese Frage nach den Anforderungsbereichen evoziert wird, weist auf eine für einige Lehrerinnen und Lehrer zunächst irritierende Veränderung im Unterricht hin. Diese Irritation rührt aus dem Vergleich mit dem fragend-entwickelnden Unterricht her. In der Regel wird im hergebrachten Unterricht eine Aufgabe von den Schülern bearbeitet und anschließend findet ein Unterrichtsgespräch statt. Dieses Unterrichtsgespräch basiert auf dem zuvor erarbeiteten Wissen. Die Schüler stellen dabei zunächst ihre Ergebnisse vor und werden

---

<sup>4</sup> <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html>

ggf. durch die Mitschüler ergänzt oder vom Lehrer korrigiert. Hier bewegt sich der Unterricht auf den Stufen, auf denen die Arbeitsaufträge der anfänglichen Aufgabe waren. Nicht selten geht es dabei um die Aneignung von Wissen, so dass sich das Unterrichtsgespräch zunächst auch im Anforderungsbereich 1 bewegt. Im Klassengespräch lenkt der Unterrichtende dann durch eine geschickte Fragetechnik den Blick der Schüler auf Probleme oder Fragen aus den Anforderungsbereichen 2 oder 3. Der Unterricht gewinnt jetzt also an „Tiefgang“. Am Ende eines solchen Gesprächs hat der Unterrichtende also den Eindruck, mit den Schülern sehr niveaувollen Unterricht zu realisieren. Das ist auch hinsichtlich des thematisierten Anforderungsniveaus zutreffend. Aber auch hier ist noch einmal zu fragen:

- Haben die Schülerinnen und Schüler dieses Niveau wirklich kognitiv erreicht oder hat es am Ende der Unterrichtende durch seine Beiträge vorgegeben und vielleicht in Form eines Tafelbildes, was von vielen nicht wirklich verstanden wurde, gesichert?
- Haben sich alle Schüler aktiv mit den Fragen der Anforderungsniveaus 2 und 3 auseinander gesetzt oder wurde das Gespräch nur mit einigen Schülerinnen und Schülern geführt?
- Können die Schülerinnen und Schüler auch selbstständig die hohen Anforderungsbereiche realisieren oder benötigen sie sowohl das Wissen der ganzen Klasse als auch die Steuerung durch den Lehrer? Denn in der Regel haben die Schüler zu dem Ganzen nur jeweils wenige Beiträge geliefert. Wie aber sollen sie dieselbe Leistung in allen drei Anforderungsbereichen dann selbstständig in der Klassenarbeit oder Klausur leisten?

### **Das Anforderungsniveau im Kooperativen Unterricht**

Das Kooperative Lernen versucht, den in den drei Fragen aufgehobenen Schwierigkeiten zu begegnen. Dazu ist allerdings auf die Dramaturgie zu achten. Grundsätzlich kann - wie oben gesagt - jedes Anforderungsniveau auch im Kooperativen Lernen realisiert werden. Dabei muss dem Lehrer bzw. der Lehrerin bereits zu Beginn des Unterrichts klar sein, welche kognitiven Anforderungen die Schüler bewältigen sollen. Diese Anforderungen müssen dann in die Aufgabenstellungen einfließen. Mit Hilfe des Dreischritts „Denken-Austauschen-Vorstellen“ können die Aufgabenstellungen dann von den SuS bearbeitet werden. Dabei gibt es zwei Alternativen (Siehe Abb. 3):

- **Variante 1:** In der ersten Variante bekommen die SuS eine Sammlung von Aufgaben. Diese Sammlung enthält Aufgaben auf jedem Anforderungsniveau. Sie bearbeiten alle Aufgaben zunächst alleine. Anschließend vergleichen sie ihre Ergebnisse in der Kooperationsphase mit Mitschülern. Dem schließt sich eine Präsentation der Ergebnisse, ein Klassengespräch und eine Sicherungsphase an.
- **Variante 2:** In der zweiten, von uns bevorzugten Variante bekommen die SuS zunächst eine Aufgabe auf dem Anforderungsniveau 1. Das Ergebnis der Aufgabe wird mit Mitschülern verglichen und in der Gruppe oder mit einem Partner besprochen. Dem schließt sich eine Präsentation der Ergebnisse (ggf. mit kurzem Klassengespräch und Sicherung) an. Erst jetzt bearbeiten die SuS die zweite Aufgabe auf dem nächsthöheren Anforderungsniveau. Dazu wird wieder der Dreischritt durchlaufen usw. Bei diesem Vorgehen erhöhen die Lernenden schrittweise das Anspruchsniveau.

In beiden Varianten kommt die oben skizzierte Dramaturgie einschließlich der Lernschleifen zum Tragen. Und beide Varianten haben ihre Vor- und Nachteile: Variante 1 ist offener und komplexer. Folgefehler sind nicht selten. In Verbindung mit Lernschleifen erlauben sie aber auch vertiefte Einsichten in die Lernzusammenhänge. Variante 2 hingegen bietet für die

Schülerinnen und Schüler mehr Sicherheit, da die Zwischenergebnisse immer wieder im Plenum zur Sprache kommen.

### **Metakognition anregen**

Nach unserer Erfahrung ist es sehr wichtig, dass die Schüler selber ein Bewusstsein dieser unterschiedlichen Anforderungsbereiche haben. Denn oft geben sie auf den Ebenen 2 und 3 schnell auf, weil sie erwarten, genauso schnell zu Ergebnissen wie auf der 1. Ebene zu kommen. Ihnen muss bewusst sein, dass das Denken auf den höheren Ebenen oft erst nach einigen Versuchen zu Ergebnissen kommt, mit denen man zufrieden ist. Zu der Metakognition gehört auch, dass die Schüler in der Lage sind, bewusst bestimmte Strategien des Faches anwenden, mit denen man in den AF 2 und 3 arbeitet. Daher sollte man immer wieder den selbstregulierten Einsatz von Strategien trainieren und thematisieren.

### **Ausgewiesene Methoden des Kooperativen Lernens**

Neben der Möglichkeit, durch die Fragen in Verbindung mit einer intelligenten Dramaturgie das Niveau des Unterrichts bzw. des Denkens der Schüler zu leiten, gibt es im Kooperativen Lernen einzelne Methoden, die eine gewisse Affinität zu den einzelnen Anforderungsbereichen aufweisen (vgl. Abb. 4). Durch ihren Einsatz ist das Anforderungsniveau des Unterrichts vorgezeichnet. Der Unterrichtende erhält dadurch weitere Instrumente, die Anforderungsbereiche in seinem Unterricht gezielt zu realisieren. Der Unterricht wird dadurch bereichert, da die unterschiedlichen Methoden in hohem Maße schüleraktivierend sind. In einer umfassenden Reihenplanung können so ganz gezielt die unterschiedlichen Anforderungsbereiche durch die Berücksichtigung der kooperativen Methoden eingeplant werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass mit dem Kooperativen Lernen sehr gut und erfolgreich in allen drei Anforderungsbereichen unterrichtet werden kann. Im Gegensatz zum fragend-entwickelnden Unterricht bietet das Kooperativen Lernen darüber hinaus einzelnen Methoden, die eine große Nähe zu bestimmten Anforderungsniveaus aufweisen. Dadurch wird die Berücksichtigung dieser Lernniveaus besonders erleichtert. Und nach unserer Auffassung muss sich jeder Unterrichtende bei seiner eigenen Unterrichtsentwicklung bewusst sein, dass es nicht darum geht, im Unterrichtsgespräch möglichst das Anforderungsniveau 3 zu erreichen. Vielmehr muss im Mittelpunkt das Bemühen stehen, alle Schüler zur selbstständigen Bewältigung solcher Aufgaben zu führen.

## **9 Die Dramaturgie des Kooperativen Lernens**

Nach unserer Konzeption des Kooperativen Lernens ist der Dreischritt „Denken-Austauschen-Vorstellen“ der Kern eines schüleraktivierenden Unterrichts. In der Regel wird er in einer Stunde mehrfach hintereinander zu Anwendung kommen. Immer geht es darum, dass jeder Schüler sich der neuen Aufgabe zuwendet, sie kognitiv erfasst und bearbeitet.

Aus der Lehr-Lernforschung wissen wir, dass guter Unterricht aus vielen unterschiedlichen Unterrichtsformen besteht. Die Kombination dieser Formen mit dem Wechsel von individuellem und kooperativem Lernen und der Steuerung durch den Unterrichtenden nennen wir die Dramaturgie des Unterrichts. Die Unterrichtenden sind in dieser Metapher die Regisseure und bestimmen die Dramaturgie des Unterrichts und deshalb auch den Einsatz der Methoden des individuellen und kooperativen Lernens in den Unterrichtsphasen.

Dabei tritt der Lehrer in manchen Phasen stärker in den Vordergrund, etwa wenn er das Lernziel mitteilt oder die Aufgabenstellung gibt. In anderen Phasen moderiert er und hält sich ansonsten beobachtend im Hintergrund, etwa wenn die Schüler in einem Wechsel aus Einzel- und Gruppenarbeit ihre Wissensvoraussetzungen aktivieren oder die Aufgabenstellung bearbeiten. Wenn die Ergebnisse vorgestellt und gesichert werden, findet nicht selten ein Unterrichtsgespräch statt, in dem Schüler und Lehrer über die Sache ins Gespräch kommen. Es ist eine eigene Kunst, nicht nur Unterrichtsphasen mit kooperativen Methoden anzuleiten, sondern diese auch in die Gesamtstruktur des Lernprozesses organisch und zielführend einzubinden. Erst wenn die kooperativen Methoden eine sinnvolle Funktion im gesamten Lernprozess haben, können sie ihr ganzes Potential entfalten.

Die Elemente eines erfolgreichen Lernprozesses sind gleichsam wie Mosaiksteine: Wie der Künstler immer wieder neue Bilder mit den Mosaiksteinen schaffen kann, so ordnet auch der Unterrichtende diese Elemente des Unterrichts immer wieder anders. Das Ziel des hier vertretenen Kooperativen Lernens ist – neben der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen –, dass im Unterricht durch den Wechsel von individuellem und kooperativem Lernen ein hohes Maß an kognitiver Schüleraktivierung und große Lernfortschritte erreicht werden. Richtschnur der Dramaturgie sind daher die anfänglich aufgezeigten Grundannahmen. Sind alle Schüler gleichzeitig mental aktiviert? Erlaubt der Unterricht jedem Schüler die individuelle Aneignung des deklarativen oder prozeduralen Wissens?

Greifen wir noch einmal auf die Aussage von Brophy zurück. Erst ein variabler, auf die Lernbedingungen angepasster Unterricht ist wirklich erfolgreich. Die hier vorgestellte Unterrichtsdramaturgie ist sehr flexibel. Gerade die Möglichkeit zur Integration, zum Beispiel von direkter Instruktion und Kooperativem Lernen, zeichnet sie aus und führt zu nachhaltigeren Lernergebnissen. Genauso können offene Unterrichtsformen, wie z.B. Stationenlernen oder Freiarbeit<sup>5</sup> nach dem Prinzip des Kooperativen Lernens organisiert werden, indem die Schüler zunächst alleine arbeiten, um sich dann vor dem Hintergrund ihrer individuellen Auseinandersetzung mit dem Partner oder in der Gruppe auszutauschen.

## **10 Das eigene Handlungs- und Professionswissen erweitern**

Wir möchten Sie ermutigen, mit der vorgestellten Unterrichtsdramaturgie zu experimentieren. Seien Sie zuversichtlich, die meisten der hier aufgeführten Phasen leiten Sie ohnehin jeden Tag vielfach an. Sie müssen mitunter lediglich die Abfolge der Unterrichtsphasen verändern und ergänzen. Sicher passen Sie unsere Vorschläge den Bedingungen und Erfordernissen Ihrer Lerngruppe an. Aber verzichten Sie nicht mehr auf den Dreischritt. Achten Sie bei der Arbeit mit Schulbüchern und Unterrichtshandreichungen immer wieder darauf, konsequent den Dreischritt zu berücksichtigen. Und wenden Sie sich nach einigen Wochen auch den ausgewiesenen Methoden des Kooperativen Lernens zu (vgl. Saum Brüning 2006 und 2009). Sie werden schon bald erfahren, dass das Kooperative Lernen Sie im Unterricht entlastet und das Unterrichten in der Regel nicht nur erfolgreicher, sondern auch entspannter wird.

---

<sup>5</sup> Zur Wirksamkeit offener Lernformen äußert sich Wellenreuther (2009) sehr kritisch.

## 11 Literatur

- Baurmann, Jürgen (2007):* Kooperatives Lernen im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch, H. 205, (7/2007), S.6-11.
- Brophy, Jere (1999):* Teaching (Educational practices series; 1) Brüssel, Genf. Download unter:  
<http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac01e.pdf>
- Brüning, Ludger / Saum, Tobias (2006):* Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen (Bd. 1: Strategien zur Schüleraktivierung), Essen.
- dies. (2009):* Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen (Bd. 2: Neue Strategien zur Schüleraktivierung, Individualisierung, Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung), Essen.
- dies. (2008):* Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Grafisches Strukturieren mit Strategien des Kooperativen Lernens. Essen.
- Dann, Hanns-Dietrich/Diegritz, Theodor/Rosenbusch, Heinz S. (Hg.) (1999):* Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen. Erlangen.
- Heckt, Dietlinde H. (2008):* Das Prinzip Think-Pair-Share. In: Friedrich Jahresheft 2008, S. 31-33.
- Kleist, Heinrich von (1986):* Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: Heinrich von Kleist: Sämtliche Erzählungen. Gedichte. Anekdoten. Schriften. Frankfurt a. M.
- Klieme, Eckhard / Baumert, Jürgen u.a. (2001):* TIMMS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumentation. Bonn.
- Roseth, Cary J./Johnson, David W./Johnson Roger T. (2008):* Promoting Early Adolescents' Achievement and Peer Relationships: The Effects of Cooperative, Competitive and Individualistic Goal Structures. In: Psychological Bulletin, Vol. 134, Nr. 2, S. 223-246.
- Saldern, Matthias von (2009):* Länger gemeinsam lernen - was sonst?! In: nds, H. 5, S. 18f.
- Wellenreuther, Martin (2004):* Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 50). Baltmannsweiler.
- ders (2009).* Individualisieren - aber wie? Individuelles Lernen im Spannungsfeld zwischen offenem und lehrergeleitetem Unterricht. In: Schulverwaltung NRW, H. 3, 2009.

**Tobias Saum**, Jg. 1969, ist Lehrer für Deutsch und Philosophie an der Gesamtschule Haspe in Hagen, Fachmoderator der Bezirksregierung Arnsberg für die Bereiche Deutsch und Lernkultur/ Kooperatives Lernen.

Adresse: Am Zamelberg 26, 58300 Wetter, E-Mail: [tobias.saum@web.de](mailto:tobias.saum@web.de)

**Ludger Brüning**, Jg. 1967, ist Lehrer für Deutsch, Geschichte und Sozialwissenschaften an der Gesamtschule Haspe in Hagen und Fachmoderator der Bezirksregierung Arnsberg für Unterrichtsmoderation und Lernkultur/ Kooperatives Lernen.

Adresse: Geschwister-Scholl-Str. 58, 58300 Wetter, E-Mail: [brueningludger@web.de](mailto:brueningludger@web.de)

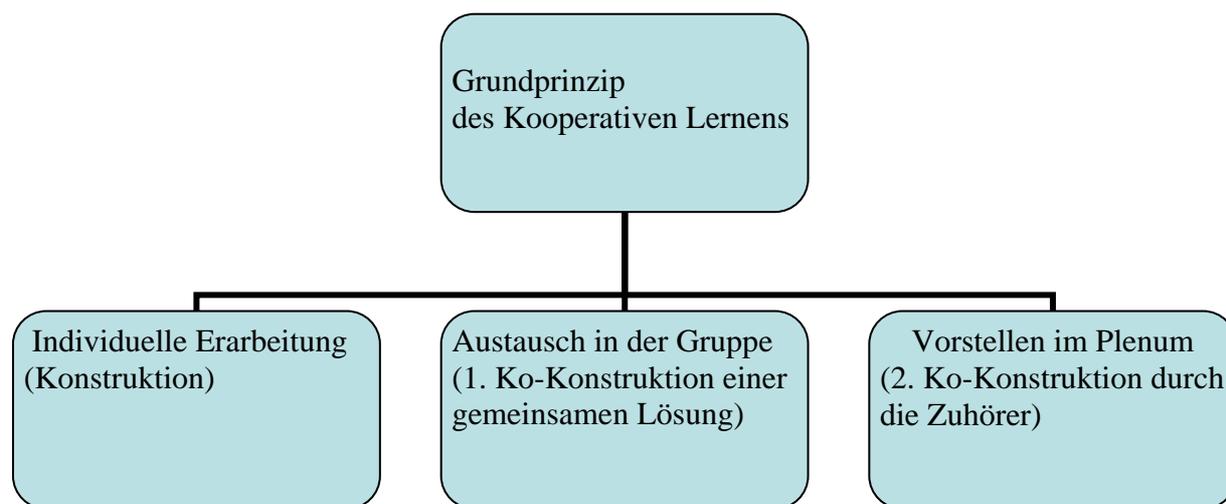


Abb. 1: Grundprinzip des Kooperativen Lernens

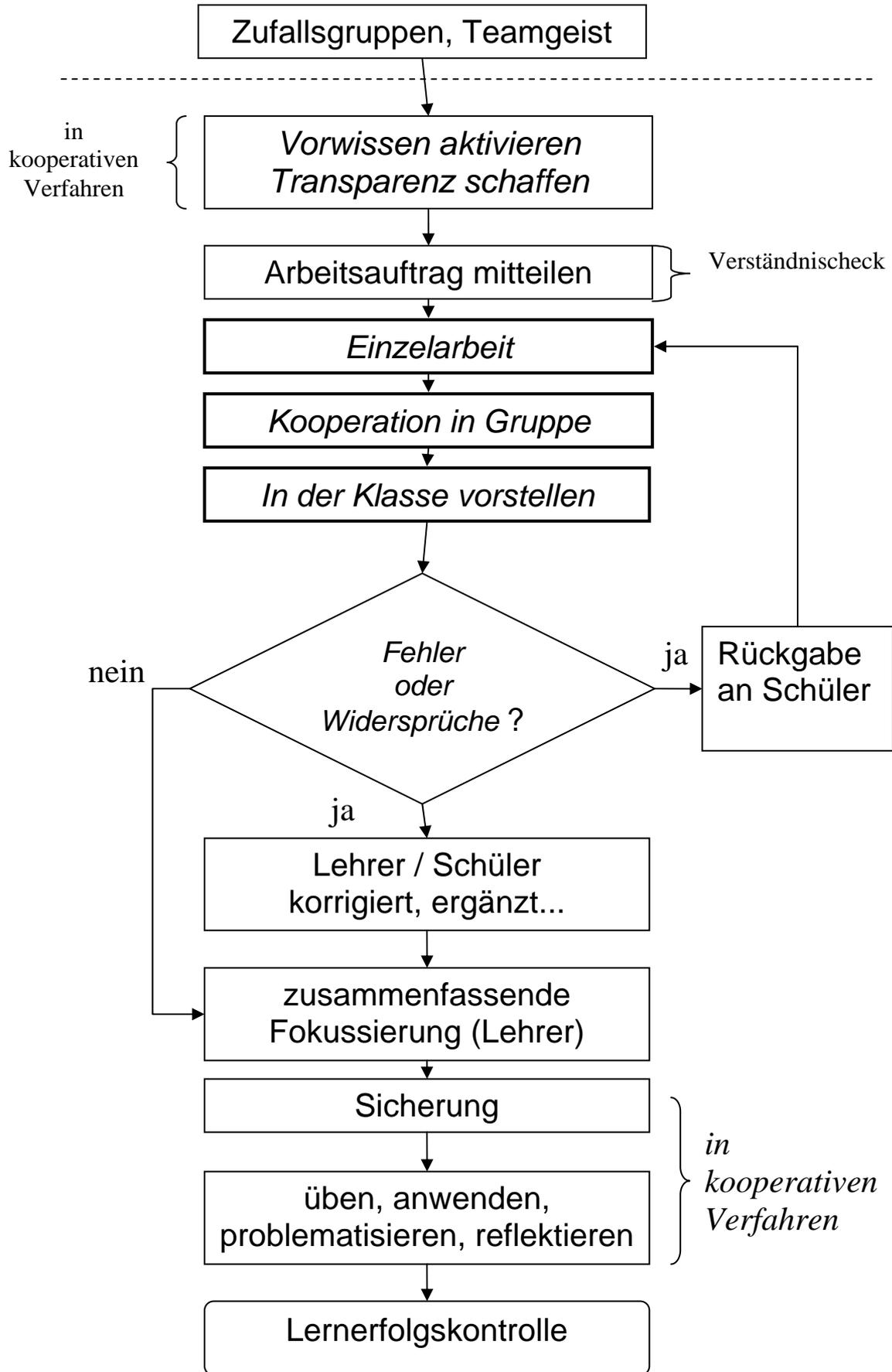


Abb. 2: Dramaturgie

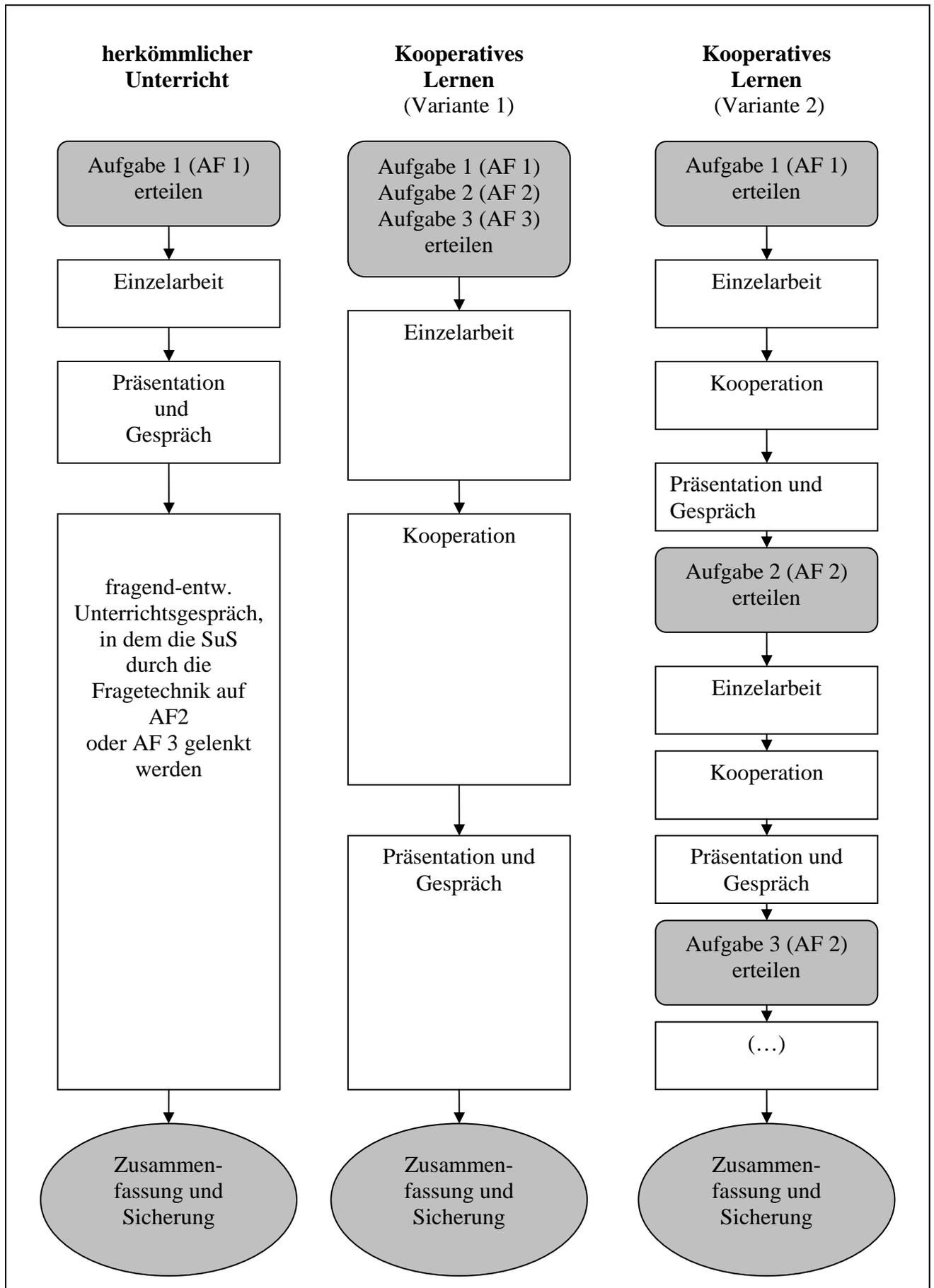


Abb. 3: Anforderungsbereiche in der Unterrichtsdramaturgie

|                                     |  | <i>affine Anforderungsbereiche</i>      |  |   |
|-------------------------------------|--|---|--|---|
|                                     |  | Erarbeitung und Reproduktion von Wissen | Reorganisation und Anwendung von Wissen, Analyse | Transfer von Wissen bei der Lösung neuer Problembereiche/Reflexion vor dem Hintergrund von Kriterien: |
| typische Methoden des Koop. Lernens | Gruppenturnier                           | <b>x</b>                                |  |   |
|                                     | Gruppenrallye                            | <b>x</b>                                |  |   |
|                                     | Partnerpuzzle                            | <b>x</b>                                |  |   |
|                                     | Gruppenpuzzle                            | <b>x</b>                                |  |   |
|                                     | Strukturierte Kontroverse                |   |  | <b>x</b>  |
|                                     | Strukturierte Debatte                    |   |  | <b>x</b>  |
|                                     | Kleingruppenprojekte                     | <b>x</b>                                | <b>x</b>   | <b>x</b>  |
|                                     | Lerntempoduett                           | <b>x</b>                                | <b>x</b>   | <b>x</b>  |
|                                     | Gruppenanalyse                           | <b>x</b>                                | <b>x</b>   | <b>x</b>  |
|                                     | Concept Attainment                       |   | <b>x</b>   |   |
|                                     | Concept Formation                        |   | <b>x</b>   |   |
|                                     | Wechselseitiges Lesen und Zusammenfassen | <b>x</b>                                |  |   |
|                                     | Reziprokes Lesen                         | <b>x</b>                                |  |   |

Abb. 4: Anforderungsbereiche und affinie Methoden des Kooperativen Lernens