

Ludger Brüning / Tobias Saum

Schüleraktivierung und Kooperatives Lernen im Pädagogikunterricht

Hinter dem Begriff des Kooperativen Lernens verbirgt sich ein umfassendes Konzept für eine neue Lernkultur an unseren Schulen. Ziel dieses Konzeptes ist die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler in jeder Phase des Unterrichts, der Erwerb von Lernkompetenz in fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Hinsicht sowie die individuellere Förderung der Schülerinnen und Schüler. Wenn Sie dieses Konzept im Pädagogikunterricht umsetzen, sind Sie in der Lage, Ihre Schüler in einen kognitiven und sozialen Lernprozess zu versetzen, dem sie sich nur selten entziehen.

In der Auseinandersetzung mit ihrem Gegenüber, ihrem Partner oder mit Gruppenmitgliedern entwickeln die Schüler Ihre Vorstellungen von Pädagogik. Dazu setzen sie sich mit den Modellen, Theorien und Gedanken der Erziehungswissenschaft in einem Wechsel aus individuellem und kooperativen Lernen auseinander und eignen sich so die Unterrichtsgegenstände an. Die unterschiedlichen Ansätze der Erziehungswissenschaft entfalten sich für die Lernenden besonders im Dialog. Durch die Struktur des Kooperativen Lernens werden alle Schüler aufgefordert, zunächst selber nachzudenken und einen ersten, persönlichen Zugang zum Gegenstand zu suchen. In der Kooperation mit den Mitschülern können sie dann die Thematik tiefer durchdringen und entwickeln sie dann ihre eigene Position. Denn oftmals schafft erst das Gegenüber die Voraussetzungen dafür, dass die Schüler zum Kern eines Gegenstandes vordringen und inhaltliche Implikationen oder Widersprüche aufdecken.

Es gehört zum Kern des Pädagogikunterrichts, dass sich die Schülerinnen und Schüler in andere Positionen hineinversetzen, das Fremde zunächst wahrnehmen, bedenken und erst dann beurteilen. Auch hier bietet der Partner, bieten die Gruppenmitglieder gleichsam die Gewähr, dass die unterschiedlichen Perspektiven immer wieder in dem Lernprozess zum Tragen kommen. Das Kooperative Lernen bietet also vielfältige Gelegenheiten, neue An- und Einsichten aufzubauen, zu bewerten und auch die dazu notwendigen kommunikativen Fähigkeiten zu erwerben.

Nach unserer Ansicht unterscheidet sich professionell angeleitetes Kooperatives Lernen deutlich vom herkömmlichen Gruppenunterricht, sind doch beim Kooperativen Lernen schon durch die Unterrichtsstruktur alle Schüler aktiv am Lernprozess beteiligt. Um deutlich zu machen, worin dieser Unterschied begründet ist, geben wir in diesem Beitrag - in der gebotenen Kürze - einen praxisorientierten Überblick über das Kooperative Lernen. Dazu erläutern wir zunächst die Grundstruktur des Kooperativen Lernens und machen deutlich, wie das Kooperative

Lernen im täglichen Pädagogikunterricht umgesetzt werden kann. Mit einem kurzen Blick auf die positiven Wirkungen möchten wir Sie ermutigen, den eigenen Unterricht im Sinne des Kooperativen Lernens zu erweitern.

Die Grundstruktur des Kooperativen Lernens

Der Kern des Kooperativen Lernens ist eine ebenso schlichte wie wirksame Struktur. Diese Struktur bestimmt alle Formen des Kooperativen Lernens, die einfachsten wie die komplexesten. Sie hat drei Elemente, die beim Kooperativen Lernen immer wieder neu kombiniert werden. Das erste Element ist die Einzelarbeit. Ganz gleich, welches Arrangement Sie wählen, am Anfang steht die Einzelarbeit der Schüler. Das zweite Element ist die Kooperation, die immer im Anschluss an die Einzelarbeit stattfindet. Das dritte Element ist das Vorstellen der Ergebnisse (Abb.1).

Dieser Dreischritt „Denken – Austauschen – Vorstellen“ ist das Herz des Kooperativen Lernens. Damit Kooperatives Lernen erfolgreich und lernwirksam wird, müssen allerdings zwei Bedingungen erfüllt sein.

- Erstens: Der Dreischritt muss zum Grundprinzip des Unterrichts gemacht werden. Er muss gleichsam zur Routine, zur Kultur werden. Erst dann entfaltet er seine volle Wirksamkeit.
- Zweitens: Der Dreischritt ist in eine umfassendere Unterrichts-dramaturgie eingebettet. Beispielsweise endet eine Unterrichtssequenz nicht einfach nach dem dritten Schritt, dem Vorstellen. Vielmehr müssen nach dem Vorstellen weitere Phasen folgen, in denen das Erarbeitete gesichert und vertieft wird, nur so wird nachhaltiges Lernen gewährleistet (Abb. 2).

1. Die Einzelarbeit

In dieser ersten Phase kommt es darauf an, dass Sie als Lehrkraft sicherstellen, dass wirklich jeder alleine und in Ruhe arbeitet und seine Ergebnisse oder auch Verständnisfragen schriftlich festhält. So gewährleisten Sie, dass sich jeder Schüler mit der Sache auseinandersetzt. Um die Schüler zu zügiger Arbeit anzuhalten, aber auch, damit die Schüler wissen, wie lange sie ungestört arbeiten können, empfehlen wir hier eine klare Zeitvorgabe.

2. Der Austausch

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die Austauschphase zu gestalten. Welche Sie wählen, hängt davon ab, worüber sich die Schüler, die in 3er- oder 4er-Gruppen sitzen sollten, austauschen. Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder tauschen sich die Schüler über denselben Inhalt aus, den sie in der Einzelarbeitsphase bearbeitet haben, oder sie erklären sich gegenseitig unterschiedliche Inhalte.

- Nehmen wir an, Ihre Schüler arbeiten alle an der gleichen Aufgabe. Sie tauschen sich z.B. über einen Text von Erik H. Erikson aus, den alle zuvor in der Einzelarbeit gelesen und dabei die Grundaussagen herausgearbeitet haben. Dann geht es in der Gruppe vielleicht darum, sich über die Grundaussagen zu verständigen und ein gemeinsames Ergebnis zu entwickeln. Die Schüler können ihre Lösungen vergleichen, sich ergänzen oder korrigieren und so voneinander lernen. In diesem Fall sollten Sie den Austausch so strukturieren, dass zunächst nur einer in der Gruppe die Grundaussagen vorstellt und die anderen Schüler anschließend ergänzen und korrigieren. Wenn jeder Schüler sein Ergebnis vorstellt, dann würden sie sich wiederholen. Wählen Sie in dieser Situation immer per Zufall aus, wer das Ergebnis vorstellt: Denn so stellen Sie sicher, dass sich auch jeder darauf vorbereitet, etwas vorzustellen und nicht immer die gleichen diese Aufgabe übernehmen.
- Wenn die Schüler aber die Aufgabe haben, in der Gruppe nicht Inhalte zu vergleichen, sondern Meinungen oder auch Erfahrungen auszutauschen, dann sollten Sie den Austausch anders strukturieren. In dieser Situation muss jeder Schüler zunächst zu Wort kommen können. Daher stellt jeder seine Meinung oder seine Erfahrungen reihum vor, ohne unterbrochen zu werden, und erst danach findet ein freies Gespräch statt. Geht es also in der zweiten Teilaufgabe darum, das Modell Eriksons vor dem Hintergrund von Kriterien zu beurteilen, dann ist nach einer erneuten Einzelarbeit der Austausch im Uhrzeigersinn die richtige Form.
- Die ungleich anspruchsvollere Austauschsituation liegt vor, wenn Ihre Schüler in der Einzelarbeitsphase unterschiedliche Aufgaben bearbeitet haben. Dann besteht ja die Aufgabe darin, sich in der Austauschphase wechselseitig zu unterrichten. Hier müssen wieder alle ihr Wissen nacheinander, d.h. im Uhrzeigersinn vorstellen. Die zuhörenden Gruppenmitglieder haben jetzt die Aufgabe, die wesentlichen Inhalte zu notieren und Verständnisfragen etc. zu stellen. Es hat sich bewährt, dass sich die Schüler vor einem solchen Austausch mit anderen, die das gleiche Thema bearbeitet haben, inhaltlich und auch methodisch abstimmen.

Neben der hier beschriebenen Arbeit in Kleingruppen ist es im Unterricht häufig sinnvoll, den Austausch zunächst

nur mit einem Partner zu realisieren. Denn dies erleichtert die Hinführung zum Kooperativen Lernen, da viele der oben beschriebenen kommunikativen Besonderheiten während der Austauschphase entfallen. Und wenn in einer Schule die Schüler bislang nur wenig mit dem Kooperativen Lernen in Berührung gekommen und Routinen kaum ausgebildet sind, dann ist die Arbeit mit dem Partner oder Tischnachbarn ein leicht umsetzbarer Einstieg in das Kooperativen Lernen.¹

3. Das Vorstellen

Im dritten Schritt werden die Ergebnisse der Kooperation präsentiert. Hier gibt es wieder zwei grundsätzliche Alternativen. Entweder präsentieren die Schüler vor der Klasse oder die Präsentation findet gleichzeitig in mehreren Kleingruppen statt.

Bei der traditionellen Präsentation in der Klasse sammelt der Lehrer die Ergebnisse im Unterrichtsgespräch oder einzelne Schüler stellen die Gruppenergebnisse vor. Aber gerade wenn die Schüler ihre Gruppenergebnisse vor der Klasse vorstellen, ist es wichtig, dass den Zuhörern die Möglichkeit gegeben wird, das Gehörte zu verarbeiten. Denn eine Präsentation nach der anderen führt meist nur bei denen zu lernen, die präsentieren, aber nicht bei den Zuhörern. Daher müssen die präsentierenden Schüler während ihres Vortrages Pausen machen, in denen sich die Zuhörer die wesentlichen Dinge notieren können und sich damit auseinandersetzen. Auch dafür eignet sich wieder die Grundstruktur „Denken - Austauschen - Vorstellen“: Nachdem jeder für sich das Wesentliche des Vortrags notiert hat, kann er es mit den anderen Gruppenmitgliedern kurz abgleichen und dabei korrigieren und ergänzen. Durch diese nur wenige Minuten dauernden kooperativen Verarbeitungsphasen wird sichergestellt, dass die Präsentation nicht an den Schülern vorbeigeht.² Wenn der Dreischritt zum Grundmuster Ihres Unterrichts wird, werden Sie feststellen, dass die Gruppenarbeit nicht immer so umfangreich ist, dass sich eine Präsentation vor der Klasse lohnt. Und manchmal ist einfach nicht die Zeit dafür. Dann können Sie auch einzelne Schüler auffordern, das darzustellen, was sie in der Einzel- und Gruppenarbeitsphase erarbeitet haben. Andere ergänzen dies dann und schließlich wird es zusammengefasst und z.B. an der Tafel gesichert. Scheuen Sie sich nicht vor diesem Verfahren; im Unterrichtsalltag gibt es nicht immer die Zeit für umfangreiche Präsentationen; denken Sie aber auch daran, dass es nicht die einzige Möglichkeit der Ergebnissammlung darstellt und dass es nachhaltig ist, den Lernprozess möglichst lange in Hand der Schüler zu lassen.

Wenn die Präsentation nicht im Plenum durchgeführt werden soll, um den Lernprozess zu intensivieren und länger in der Verantwortung der Schüler zu belassen,

kann sie auch in Kleingruppen durchgeführt werden. Dafür gibt es zwei Möglichkeiten:

- Aus jeder Gruppe kann ein Schüler ausgewählt werden, der die Ergebnisse der Gruppe vorstellt. Die anderen gehen dann von Tisch zu Tisch und lernen dort jeweils das, was die anderen Gruppen erarbeitet haben. Am Ende müssen die Schüler, die herumgegangen sind, dem, der am Tisch geblieben ist, berichten, was sie gelernt haben. (Einer bleibt, die anderen gehen.) Wenn der Lehrer mit einer Gruppe mitgeht, dann erfährt er auch, was die Gruppen vorstellen. Später kann er im Plenum dann korrigieren oder Fehlendes ergänzen.
- Die andere Möglichkeit der Vorstellung in den Gruppen ist, dass neue Gruppen gebildet werden, in denen aus jeder Gruppe ein Schüler ist. Diese meist größeren Gruppen gehen dann von Tisch zu Tisch und an jedem Tisch stellt derjenige, der dort mitgearbeitet hat, die Ergebnisse vor (Galeriegang). Hier wird jeder Schüler einmal zum Experten, da er an seinem Tisch die Ergebnisse der vorherigen Gruppenarbeit vorstellt.

Beide Präsentationen benötigen mehr Zeit als eine Präsentation im Plenum. Sie verlangen auch ein hohes Maß an Kompetenzen, da die Schüler für die Sicherung des Lernergebnisses in höherem Maße selbst verantwortlich sind, denn diese wechselseitigen Lehr-Lern-Prozesse bleiben für uns als Unterrichtende nur begrenzt beobachtbar. Dafür sind sie aber in hohem Maße aktivierend und fördern eben gleichzeitig den Kompetenzerwerb auf Seiten der Schüler. Es kann also nicht davon die Rede sein, dass die eine der anderen Form überlegen ist. Vielmehr wird der Unterrichtsprofi vor dem Hintergrund der Lerngruppe und möglichst im Zusammenspiel mit den eigentlichen Subjekten des Lernens, den Schülern, entscheiden, wie der Unterricht und in diesem Fall der Austausch arrangiert wird.

4. Kooperatives Lernen endet nicht nach der Präsentation

Wenn die Unterrichtssequenz bereits nach der Präsentation abgeschlossen und etwas Neues begonnen wird, dann wird Kooperatives Lernen nicht erfolgreich sein. Erst in der Weiterarbeit nach dem Dreischritt wird das Erarbeitete gesichert. Daher muss diesem weiteren Prozess besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Für die Weiterführung gibt es mehrere Möglichkeiten (Abb. 2): Wenn in der Präsentationsphase mehrere Gruppen vorgestellt haben und es alternative Lösungsvorschläge gibt, entsteht ein kognitiver Konflikt, von dem Piaget sagt, dass er Ausgangspunkt von Lernen sei. Dann bietet es sich an, diese zunächst zur Klärung in die Gruppen zurückzugeben⁹. So findet eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Aufgaben statt und die Schülerinnen und Schüler erwerben ein hohes Maß an analytischen Kompetenzen.

Beim Kooperativen Lernen bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler diese vertiefende Aufgabe zunächst wieder in Einzelarbeit erledigen. Nach der Einzelarbeit folgt also auch hier wieder eine Austauschphase. In dieser beschäftigen sie sich näher mit den vielen Gruppenergebnissen, die sie aufgenommen haben und korrigieren oder ergänzen ihre Wissensstrukturen. Diese erneute kooperative Phase kann natürlich nur durchlaufen werden, wenn genügend Zeit vorhanden ist. Dabei ist aber zu bedenken: Diese erneute Schleife, in der die Schüler einen Sachzusammenhang zum Beispiel vor dem Hintergrund widersprüchlicher Ergebnisse erneut durchlaufen, ist in sehr hohem Maße lernwirksam und sollte deshalb zur Unterrichtskultur gehören.

Eher dem gewohnten Muster von Unterricht entspricht es, wenn schon nach der ersten Präsentation die Ergebnisse direkt im Plenum besprochen, korrigiert und zusammengefasst werden. Aber diese abschließende Besprechung der Ergebnisse im Plenum ist in beiden Fällen bedeutsam, eben auch, wenn eine zweite Lernschleife durchlaufen wird. Denn so haben die Schülerinnen und Schüler die Gewähr, dass sich keine Fehler eingeschlichen haben. Anschließend müssen Möglichkeiten zur Übung und Anwendung gegeben werden und der Lernprozess und das soziale Miteinander sollten reflektiert werden. Und erst wenn der ganze Prozess abgeschlossen ist, kann am Ende eine Lernerfolgskontrolle stehen.

Denken-Austauschen-Vorstellen im Pädagogikunterricht

Es wird Ihnen nicht entgangen sein: Der hier vorgestellte Dreischritt ist nicht eine bestimmte Unterrichtsmethode, sondern er beschreibt ein vielfach variierbares Grundmuster von Unterricht, das sich in jedem Unterrichtsfach und somit auch im Fach Erziehungslehre umsetzen lässt. Nehmen wir an, Ihre Schüler sollen am Anfang einer Stunde wiederholen sollen, was bereits erarbeitet worden ist. Sie stehen vielleicht vor der Entscheidung, ob dies arbeitsteilig oder arbeitsgleich erfolgen soll.

Wenn Sie sich für ein arbeitsteiliges Vorgehen entscheiden, dann bekommt jeder Schüler einer Vierergruppe eine andere Aufgabe. Angenommen, Sie haben in Ihrem Unterricht grundlegende Erklärungen für aggressives Verhalten erarbeitet. Dann können Sie jetzt vier Wiederholungsaufgaben stellen:

1. Wie wird durch die Triebtheorie Freuds aggressives Verhalten erklärt?
2. Erklären Sie den Zusammenhang von Frustration und Aggression nach Dollard.
3. In Anlehnung an das Vier-Ohren-Modell von F. v. Thun wird Aggressivität als Kommunikationsproblem beschrieben. Erklären Sie diesen Ansatz.

4. Bandura erklärt aggressives Verhalten überwiegend als Lernvorgang. Wie argumentiert er?

Zunächst bearbeitet jeder für sich seine Aufgabe. Dann stellen alle ihre Ergebnisse nacheinander in der Gruppe vor, so dass das Gelernte für alle wieder präsent ist. Am Ende der Wiederholung sollten Sie als Lehrer jeweils einen Schüler auffordern, eine Lösung vorzustellen, die von einem anderen Gruppenmitglied bearbeitet worden ist. Da jeder Schüler damit rechnen muss, in dieser Plenumsphase aufgerufen zu werden, werden die Schüler in der vorherigen Kooperation sehr aufmerksam miteinander lernen. Sie hören sich zu, lassen ausreden und bemühen sich um sachlich angemessene und gehaltvolle Ergebnisse.

Wenn Sie ein arbeitsgleiches Vorgehen bevorzugen, weil Sie möchten, dass jeder Schüler alle vier Fragen zuerst für sich wiederholt, dann notiert jeder Schüler die entsprechenden Antworten. In der Kooperation treffen sich zwei Schüler und gleichen ihre Antworten ab. Jedes Paar kann sich dann noch mit einem anderen Paar treffen. Durch das gegenseitige Erklären wird manches noch besser verstanden und nachhaltiger verankert. Nicht selten werden hier aber auch Widersprüche zwischen den Schülern sichtbar, die auf Unverstandenes hinweisen und Ausgangspunkt für eine Richtigestellung sind.

Dieser Dreischritt verlangt keine besonderen Vorbereitungen, aufwändigen Medien oder speziellen Arbeitsmaterialien. Ganz gleich, ob die Schüler durch die Arbeit mit Texten Wissen aneignen oder in der Reflexion Meinungen oder Stellungnahmen vorbereiten, immer kann der Lernprozess so angelegt sein, dass unsere Schülerinnen und Schüler zunächst alleine arbeiten, sich dann über ihr Ergebnis austauschen, bevor im Plenum die Ergebnisse zusammengetragen und weiter in den Blick genommen werden.

3. Variationen der Grundstruktur

Mit dem Kooperativen Lernen wird nicht der Anspruch erhoben, alle bisherigen Unterrichtsformen zu ersetzen. Im Gegenteil: Es steht für eine Integration bekannter Formen des Lehren und Lernens im Sinne eines aktivierenden Unterrichtsarrangements. Den Dreischritt zur Grundstruktur des eigenen Unterrichts zu machen, bedeutet deshalb nicht, ihn in immer derselben Form zu wiederholen. Es gibt eine Fülle von Möglichkeiten, diese Struktur immer wieder neu zu kombinieren. Und neben der zuvor vorgestellten Grundstruktur variieren alle ausgewiesenen Arrangements des Kooperativen Lernens diesen Dreischritt. Einige dieser kooperativen Lehr-Lernformen seien im Folgenden knapp skizziert⁴. Achten Sie einmal darauf: Der Dreischritt ist immer zu erkennen.

a) Partnerpuzzle

Dieses Verfahren eignet sich zur arbeitsteiligen Erarbeitung von Texten.

Ablauf

- a. Ideal, aber nicht notwendig ist es, wenn die Schüler in Vierergruppen an zwei Tischen sitzen. An jedem Tisch bekommt ein Paar den gleichen Text A, das andere Paar erhält den Text B. Diese Texte werden von jedem Schüler zunächst in Einzelarbeit erschlossen. Anschließend vergleichen die Partner mit den gleichen Texten ihre Ergebnisse, korrigieren sich und ergänzen einander. Die Schüler sind jetzt Experte für den Inhalt ihres Textes.
- b. Im Anschluss daran stellt je ein Schüler des einen Paares seinem Gegenüber seinen Text A vor. Er ist hier in der Expertenrolle und unterrichtet gleichsam. Der zuhörende Schüler B notiert zentrale Inhalte und kann Rückfragen stellen. Dann stellt der vor, der den Text B erarbeitet hat. Jetzt ist er Experte und unterrichtet den Schüler A.
- c. In der Plenumsphase stellen dann jeweils zwei Schüler denselben Text vor - den sie nicht selbst gelesen haben. Wenn es Differenzen zwischen beiden Versionen gibt, können diese von den anderen Schülern geklärt werden.

Kommentar

In diesem Verfahren arbeitsteiliger Gruppenarbeit wissen beide Schüler, dass sie in der Lage sein müssen, den jeweils anderen Text im Plenum vorzustellen. Deshalb setzen sich die Schüler mit den Aufgaben so auseinander, dass sie die Ergebnisse ihrem Gegenüber vorstellen können, sodass dieser ihn später wiedergeben kann. Die Schüler sind also in positiver Weise voneinander abhängig und für ihr Lernen und das der anderen verantwortlich. Wenn man diese Methode nicht mit Partnern, sondern in einer Gruppe durchführt, dann spricht man von einem Gruppenpuzzle (auch Jigsaw oder Expertenmethode genannt).

Beispiel (Entwicklung und Sozialisation)

Ihre Schüler sitzen in Vierergruppen, die Schüler des einen Paares (A) bekommen einen Text über Essstörungen aus systemischer Sicht, die Schüler des anderen Paares (B) bekommen einen Text zur Erklärung von Essstörungen aus psychoanalytischer Sicht. Jeder arbeitet zunächst für sich den im jeweiligen Text vertretenen Erklärungsansatz heraus. Dann vergleichen die arbeitsgleichen Paare ihre Ergebnisse und einigen sich auf ein Ergebnis. Anschließend wechseln zwei sich gegenüber-sitzende Schüler ihre Plätze, so dass A und B nebeneinander sitzen. Jetzt erklärt zunächst Schüler A seinem Nachbarn, wie aus systemischer Sicht die Essstörung zu erklären sei, dann erklärt Schüler B den psychoanalytischen Ansatz. In Einzelarbeit sollte dann jeder, um die Ergebnisse für sich zu sichern, beide Erklärungsmodelle

in einer Tabelle oder in einem Venn-Diagramm gegenüberzustellen.⁵ Dies wird dann im Plenum vorgestellt und besprochen.

b) Lerntempoduett

Das Partnerpuzzle kann auch dem Lerntempo der Schüler angepasst werden. Dann werden die Paare nicht vorher festgelegt, sondern bilden sich während des Arbeitsprozesses immer neu.

Ablauf

- a. Die Schüler sitzen wie beim Partnerpuzzle und bekommen unterschiedliche Texte (A und B). Jeder bearbeitet seinen Text zunächst alleine. Wer fertig ist, der steht auf. Er zeigt an, ob er sich mit einem Schüler austauschen möchte, der denselben Text bearbeitet hat (um noch sicherer zu werden) oder sich direkt mit einem treffen will, der den anderen Text bearbeitet hat.
- b. Dann trifft er sich mit dem, der als nächstes aufsteht und dessen Arbeitswunsch zu dem passt, was er möchte. Die beiden treffen sich und tauschen sich aus bzw. lernen voneinander den jeweils anderen Text kennen.
- c. Danach bearbeiten sie in Einzelarbeit die nächste Aufgabe und treffen sich wieder mit einem Partner, der in ähnlichem Tempo gearbeitet hat.
- d. Abschließend müssen die Ergebnisse im Plenum vorgestellt und gesichert werden

Kommentar

Dieses Vorgehen führt in zweifacher Hinsicht zur Binnendifferenzierung: Zum einen kann jeder in seinem Tempo arbeiten, zum anderen kann man selbst entscheiden, ob man sich noch mit einem Mitschüler austauschen möchte, der denselben Text bearbeitet hat, oder ob man sich schon so sicher ist, dass man es nicht mehr notwendig findet.

Im Gegensatz zum Partnerpuzzle können die Schüler im Lerntempoduett auch mit gleichen Texten arbeiten. Dann geht es nicht darum, dass sich die Schüler wechselseitig unterrichten, sondern darum, in der Phase der Kooperation mögliche Fehler zu identifizieren, sich gegenseitig zu korrigieren oder auf ein gemeinsames Ergebnis zu verständigen. Die arbeitsgleiche Vorgehensweise ist gerade für im Kooperativen Lernen ungeübte Schülerinnen und Schüler empfehlenswert und auch bei komplexen Inhalten oder sehr anspruchsvollen Texten sinnvoll.

c) Strukturierte Kontroverse

Dieses Verfahren eignet sich besonders zur Diskussion von Streitfragen. Die Schüler lernen hierbei, die Argumente für beide Seiten zu sammeln, sich in die verschiedenen Positionen hineinzusetzen und ihre eigene Meinung zunächst zurückzustellen.

Ablauf

- a. In Vierergruppen sitzen sich jeweils 2 Paare gegenüber. Die eine Seite sammelt Pro-Argumente zu einer ethischen Streitfrage, die andere Contra-Argumente. Zunächst machen die Schüler dies in Einzelarbeit, dann entwickeln sie eine gemeinsame Argumentation. Anschließend wird ein Schüler jedes Paares per Zufall ausgewählt. Er stellt der jeweiligen Gegenseite die eigene Argumentation vor.
- b. Nun bekommen die Schüler Zeit, in Einzelarbeit Probleme und Widersprüche der Argumentation der anderen Seite zu sammeln. Daraus entwickeln die Partner dann wieder gemeinsam eine Argumentation. Diese stellen anschließend diejenigen Schüler der Paare vor, die noch nicht vorgestellt haben.
- d. Jetzt kommt der entscheidende Schritt. Die Teilgruppen tauschen die Positionen und machen dies sichtbar, indem sie die Plätze der anderen einnehmen. Nun sollen sie eine Argumentation erarbeiten, bei der sie sich auch mit den eben gefundenen Gegenargumenten auseinandersetzen. Das Ergebnis stellen sie wieder ihrem Partner vor und dann erarbeiten sie daraus eine gemeinsame Argumentation. Anschließend stellen sich die Paare ihre Argumentation vor.
- e. Zum Abschluss stellen sich die Schüler dann ihren eigenen Standpunkt vor, den sie während des Prozesses gebildet haben und formulieren diesen dann auch schriftlich - z.B. als Hausaufgabe. Diese Texte können dann in der nächsten Stunde in der Klasse vorgelesen und besprochen werden.

Kommentar

In dieser kurzen Beschreibung wird deutlich, dass jeder Schüler in jeder Phase aktiv ist – sowohl in der Einzelarbeit als auch im Austausch mit dem Partner. Beim Austausch entsteht etwas Neues – eine gemeinsame Argumentation. Beide Partner werden allein schon deshalb daran arbeiten, weil sie nicht wissen, wer sie dann vorstellen muss. Wenn einzelne Schüler versuchen, sich diesem Prozess zu entziehen, fällt es sehr schnell auf. Sie als Lehrkraft können die Zeit des Prozesses der strukturierten Kontroverse nutzen, die Arbeit der Gruppen zu beobachten und einzelne Argumentationen zu verfolgen. Durch den in der Struktur der Methode angelegten Perspektivwechsel denken sich die Schüler intensiv in die Argumentation ein und finden oftmals zu sehr differenzierten Beurteilungen.⁶

Beispiel (Erziehungsstile)

Die strukturierte Kontroverse kann etwa zur Diskussion der Frage „Ist eine harte Erziehung nicht die beste Vorbereitung auf das Leben in der Ellbogengesellschaft?“ eingesetzt werden.⁷ Um die Vormeinung der Schüler abzufragen, können Sie die Schüler auffordern, sich je nach ihrer Meinung in die vier Ecken des Raumes zu verteilen. Dabei stehen die Ecken für folgende Positionen:

1. Ich bin für eine harte Erziehung, weil ... (Ecke Tür).
2. Ich bin unentschieden, aber eher für eine harte Erziehung, weil ... (Fenster gegenüber der Tür).
3. Ich bin unentschieden, aber eher gegen eine harte Erziehung, weil ... (Fenster an der Tafel).
4. Ich bin gegen eine harte Erziehung, weil... (Ecke an der Tafel gegenüber vom Fenster).

Vor Beginn der Kontroverse sollten die Schüler dann Hintergrundinformationen bekommen, mit der sie ihre beide Position vorbereiten und auf die sie in der Kontroverse zurückgreifen können. Dann wird die strukturierte Kontroverse in der dargestellten Abfolge durchgeführt. Am Ende hat jeder die Problemfrage von allen Seiten bedacht und kann zum Beispiel als Hausaufgabe einen Essay zum Thema schreiben, in dem die eigene Position in Auseinandersetzung mit den verschiedenen Argumenten zusammenhängend dargestellt wird. Hier legt jeder individuell über sein Lernen in dem kooperativen Prozess Rechenschaft ab. Am Ende könnte auch das Vier-Ecken-Gespräch wiederholt werden und reflektiert werden, inwiefern sich die eigene Position durch den Prozess der strukturierten Kontroverse geändert hat.

d) Gruppenanalyse

Wenn Sie möchten, dass Ihre Schülerinnen und Schüler sich nicht mündlich, sondern schriftlich miteinander auseinandersetzen, dann bietet sich die Gruppenanalyse an, bei der jeder Schüler eine andere Frage- oder Problemstellung zu einem gemeinsamen Thema bearbeitet.

Ablauf

- a. Die Fragestellung wird oben auf ein Blatt Papier geschrieben. Jeder setzt sich zunächst mit seiner Frage auseinander. Nach einer festgelegten Zeit werden die Blätter der Schüler im Uhrzeigersinn weitergegeben.
- b. Nun hat jeder das Blatt seines Nachbarn und setzt sich sowohl mit der Problemstellung als auch mit dem, was der Nachbar dazu geschrieben hat, schriftlich auseinander.
- c. So geht es weiter, bis jeder wieder das Blatt mit seiner Problemstellung bekommen hat. Zum Abschluss schreibt jeder eine Zusammenfassung all dessen, was die Gruppenmitglieder geschrieben haben.
- d. Einige dieser Zusammenfassungen können dann im Plenum vorgestellt werden.

Kommentar

Bei der Gruppenanalyse sind Einzel- und Gruppenarbeit – abgesehen von der ersten Phase – nicht zeitlich getrennt, da die Schüler sich sowohl mit der Fragestellung als auch mit dem, was die anderen dazu geschrieben haben, auseinandersetzen.

Beispiel

(Aggression als Herausforderung für Schule)

Die Gruppenanalyse eignet sich hervorragend zur Anwendung von zuvor erworbenem Wissen auf konkrete Probleme. Nehmen wir an, Sie lesen mit Ihren Schülern einen provokativen Zeitungsbeitrag zur Bedeutung der Schule als Auslöser von Aggression.⁸ Sie möchten nach der inhaltlichen Erschließung eine vertiefte Auseinandersetzung mit den vertretenen Positionen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Aggressionstheorien anregen, und abschließend eine Stellungnahme oder einen fiktiven Leserbrief schreiben lassen.⁹ Jeder Schüler soll dazu zunächst vor dem Hintergrund einer anderen Theorie zum aggressiven Verhalten zum Zeitungsbeitrag Stellung bezieht. Jeder denkt jetzt über seine Aufgabe nach und notiert seine Gedanken. Nach einer festgelegten Zeit wird ein Signal gegeben und jeder Schüler gibt seine Arbeitsblatt oder Heft an seinen Nachbarn im Uhrzeigersinn weiter. Dieser prüft die genannten Argumente und ergänzt sie oder nimmt vielleicht Stellung dazu. So geht es weiter, bis das Blatt wieder bei dem angekommen ist, der es zuerst gehabt hat. Dieser fasst alle genannten Aspekte einer Theorie in Bezug auf den Beitrag zusammen. In jeder Gruppe sind jetzt die jeweiligen Argumente in der Auseinandersetzung mit dem provokativen Zeitungsartikel vorhanden. In einem Austausch werden jetzt die Ergebnisse der individuellen Zusammenfassung im Uhrzeigersinn innerhalb der Kleingruppen kurz vorgestellt und eine gemeinsame Position entwickelt. Jetzt sind die Schüler in der Lage, eine umfassende Stellungnahme oder einen fiktiven Leserbrief zu schreiben.

Das Gemeinsame dieser hier nur knapp und beispielhaft vorgestellten Variationen der Abfolge „Denken-Austauschen-Vorstellen“ ist, dass die Schüler durch die Struktur des Unterrichts in einer positiven Weise voneinander abhängig sind. Jeder muss zunächst alleine seine Aufgabe bearbeiten und erst dann beginnt die Kooperation. Bei der Kooperation ist jeder darauf angewiesen, dass die anderen auch gearbeitet haben. Jeder trägt also Mitverantwortung für das Gelingen der Gruppenprozesse. Diese spüren die Schüler unmittelbar und unterstreicht die Verantwortung des Einzelnen. Verstärkt wird diese persönliche Verantwortung dadurch, dass am Ende jeder in der Lage sein muss, Rechenschaft über seinen Kompetenzzuwachs abzulegen. Positive wechselseitige Abhängigkeit und individuelle Verantwortung sind zwei der fünf Bedingungen des Kooperativen Lernens, die die amerikanischen Erziehungswissenschaftler Johnson/Johnson¹⁰ als Grundbedingungen entdeckt haben, unter denen Kooperatives Lernen erfolgreich ist. Daneben ist es bedeutsam, dass die Austauschphase in kleinen Gruppen von 2 bis 4 Personen erfolgt. Aber auch basale soziale Fähigkeiten sind unverzichtbar, vor allem für komplexere kooperative Methoden. Denn ohne so zentrale Fähigkeiten wie leise miteinander sprechen zu können, einander zuzuhören oder sachlich widerspre-

chen zu können, werden die Verfahren nicht ihre volle Wirksamkeit entfalten können. Außerdem ist es notwendig, die Gruppen- und Arbeitsprozesse immer wieder zu reflektieren, damit die Schüler ein Bewusstsein vom eigenen Tun bekommen und ihre Kompetenzen Schritt für Schritt auszubauen.

Die Wirkungen des Kooperativen Lernens

Kooperatives Lernen hat viele positive Wirkungen. Wenigstens einige seien hier genannt. Wenn Schüler befragt werden, was sie am Kooperativen Lernen besonders schätzen, dann sagen sie häufig, dass sie sich sicherer fühlen. Dies ist eine ganz wichtige Wirkung des Kooperativen Lernens, denn Angst und Unsicherheit können das Lernen in hohem Maße blockieren. Dieses Gefühl der Sicherheit entsteht zunächst dadurch, dass die Schüler in der Einzelarbeitsphase arbeiten können, ohne Sorge haben zu müssen, aufgerufen zu werden. Wenn ein Unterrichtender im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch eine Frage stellt, dann sind schon deshalb viele Schüler in ihrem Denken blockiert, weil sie Angst haben, jeden Augenblick aufgerufen zu werden. Wenn sie aber die Möglichkeit haben, in einem vorgegebenen Zeitrahmen nachdenken zu können, dann löst sich diese Unsicherheit. Um diesen Rahmen abzustecken, empfehlen wir, beim Kooperativen Lernen immer eine Zeitvorgabe zu machen. Dass die Schüler sich sicherer fühlen, hat aber noch einen anderen Grund. Sie können sich in der zweiten Phase austauschen, bevor sie vor der Klasse etwas sagen müssen. Viele Schüler melden sich nicht, weil sie sich nicht sicher sind, ob das, was sie sagen wollen, richtig ist. Wenn aber der Nachbar ähnlicher Meinung ist oder etwas korrigieren konnte, dann trauen sie sich viel eher, das auch vor der Klasse zu sagen. Und dies führt dann auch dazu, dass sich mehr Schüler am Plenumsgespräch beteiligen und die Qualität der Beiträge wächst. Die Gefahr, dass der Lehrer mit wenigen Schülern Unterricht macht und die anderen schweigend dasitzen, ist gebannt.

Außerdem werden beim Kooperativen Lernen natürlich die sozialen und die kommunikativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler gefördert. Diese positive Wirkung des Kooperativen Lernens reicht weit über die Schulzeit hinaus: „Je besser Menschen lernen, in einer Gruppe gemeinsam eine Aufgabe zu bewältigen, desto wahrscheinlicher werden sie im Beruf erfolgreich sein und auch im Privatleben glückliche und sinnvolle persönliche Beziehungen aufbauen können.“¹¹

Auch das Selbstwertgefühl der Schüler wird gestärkt, weil sie die Erfahrung machen, in der Gruppe gebraucht zu werden. Wenn ein Mitschüler etwas besser versteht, weil man es ihm erklärt, und die Gruppe auch aufgrund des eigenen Beitrags zu einem guten Ergebnis kommt, dann erfährt man dabei die eigene Selbstwirksamkeit. Wer mit

anderen erfolgreich kooperiert, geht also aus diesem Prozess auch emotional gestärkt hervor. Teamgeist ersetzt Konkurrenz und Einzelkämpfertum.

Und dass sich auch die kognitiven Leistungen der Schüler durch das Kooperative Lernen verbessern, ist empirisch vielfach erwiesen. Im Vergleich mit allen Unterrichtsformen kann professionell angeleitetes Kooperatives Lernen hervorragende Lernergebnisse aufweisen.¹²

Wir möchten Sie daher ermutigen, mit dem Kooperativen Lernen zu beginnen oder damit fortzufahren. Es ist für Ihre Schüler und bestimmt auch für Sie als Unterrichtender eine große Bereicherung. Nehmen Sie sich Zeit, es schrittweise einzuführen, und integrieren Sie es in den Unterricht, den Sie schon machen. Es lohnt sich.

Literatur:

- Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard (2001): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Bonn.
- Brüning, Ludger / Saum, Tobias (2006a): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. 2. Aufl., Essen.
- dies. (2006b): Warum eigentlich kooperieren? In: nds 6/7, S. 10f.
- dies. (2006c): Frontalunterricht und kooperatives Lernen. Guter Unterricht durch Integration unterschiedlicher Lehrformen. In: Schulmagazin 5-10, 9/2006, S. 53-56.
- dies. (2006d): Aufmerksamkeit fördern – effiziente Formen der Partnerarbeit. In: Deutschunterricht. 5/2006, S. 14-17.
- dies. (2007): Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Grafisches Strukturieren mit Strategien des Kooperativen Lernens. Essen.
- Bubolz, Georg (2000): Entwicklung, Sozialisation und Identität im Jugend- und Erwachsenenalter. (Kursthemen Erziehungswissenschaft 4). Berlin.
- Johnson, David W. / Johnson Roger T. (1994): Structuring Academic Controversy. In: Sharan, Shlomo (Ed.), Handbook of Cooperative Learning Methods. Westport, S. 66-81.
- dies (1999): Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning. 5. Aufl., Boston u.a..
- Randerath, Gregor / Randerath Ursula (2001): Aggression. Formen, Ursachen, Auswege (Kursthemen Erziehungswissenschaft). Berlin.
- Wellenreuther, Martin (2004): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 50). Baltmannsweiler.

Anmerkungen

¹ Vgl. Brüning/Saum 2006d.

² Ausführlich ist diese Verbindung von frontalen und kooperativen Phasen dargestellt in: Brüning/Saum 2006c, S. 53ff.

³ Dies wird auch in dem im Rahmen der TIMSS-Studie vorgestellten Konzept „open-ended problem solving“ empfohlen, das in Japan – aufbauend aus reformpädagogischen und kognitionspsychologischen Impulsen aus dem westlichen Ausland – entwickelt worden ist. Näheres in: Baumert/Klieme 2001, S. 46ff.

⁴ Natürlich können diese Verfahren hier nur sehr knapp skizziert werden. Ausführlich sind sie (außer der strukturierten Kontroverse) dargestellt in: Brüning/Saum, 2006a. Dort werden auch die Beson-

derheiten der Methoden und ihrer Umsetzung im Unterricht ausführlich dargestellt.

⁵ Vgl. Brüning/Saum 2007, S. 31ff.

⁶ Vgl. Johnson/Johnson 1994, S. 66ff.

⁷ Vgl. Randerath/Randerath 2001, S. 78.

⁸ Vgl. Bubolz 2000, S. 99.

⁹ Vgl. Bubolz 2000, S. 99.

¹⁰ Vgl. Johnson/Johnson 1999, S. 69ff.

¹¹ Norm und Kathy Green in: Brüning/Saum 2006a, S.5.

¹² Eine Studie dazu haben wir vorgestellt in: Brüning/Saum 2006b, S.10f. Siehe auch Wellenreuther 2004, S. 387ff., und Johnson/Johnson 1999, S. 188ff.

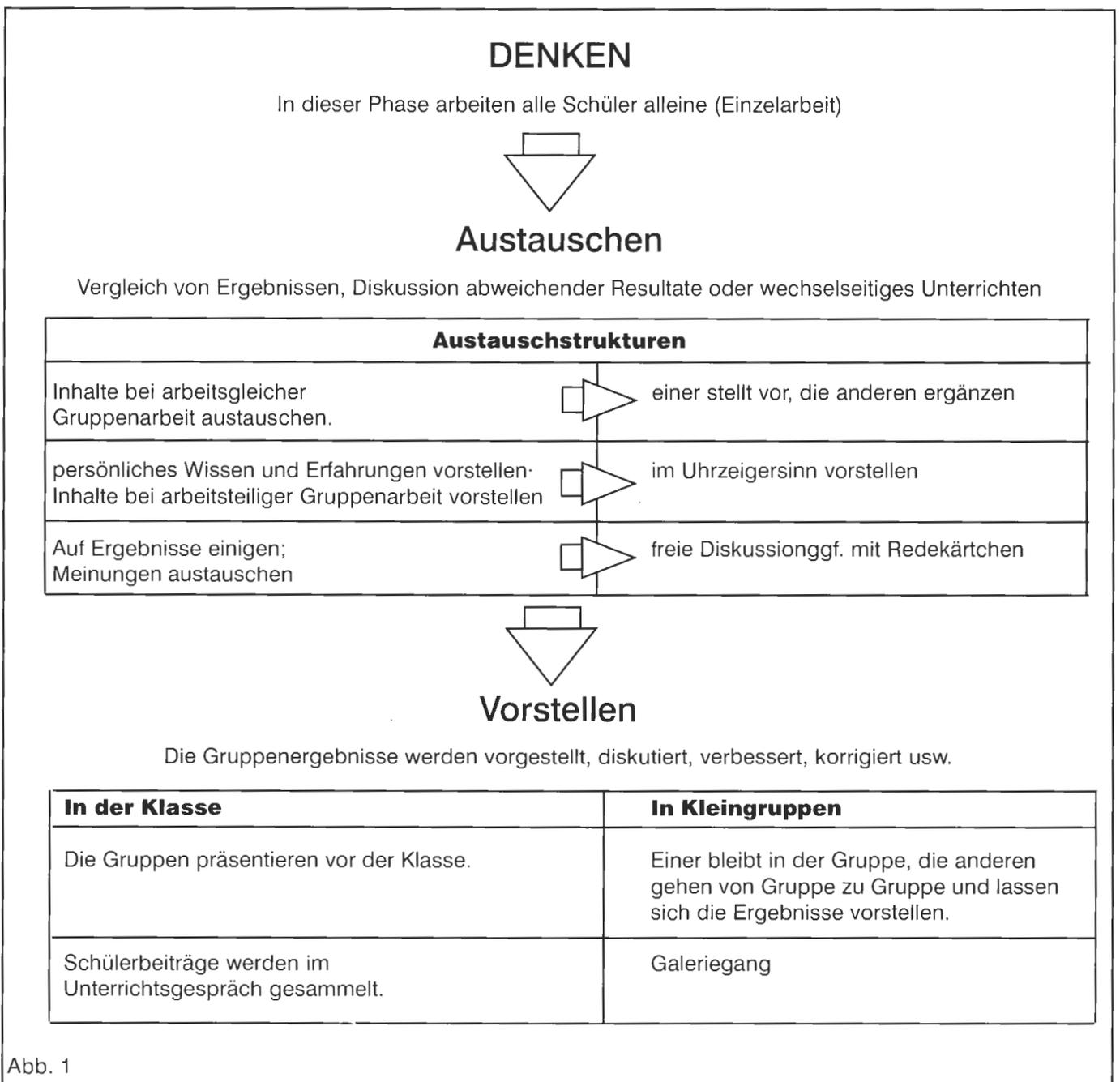


Abb. 1

Der Gesamtprozess des Kooperativen Lernens

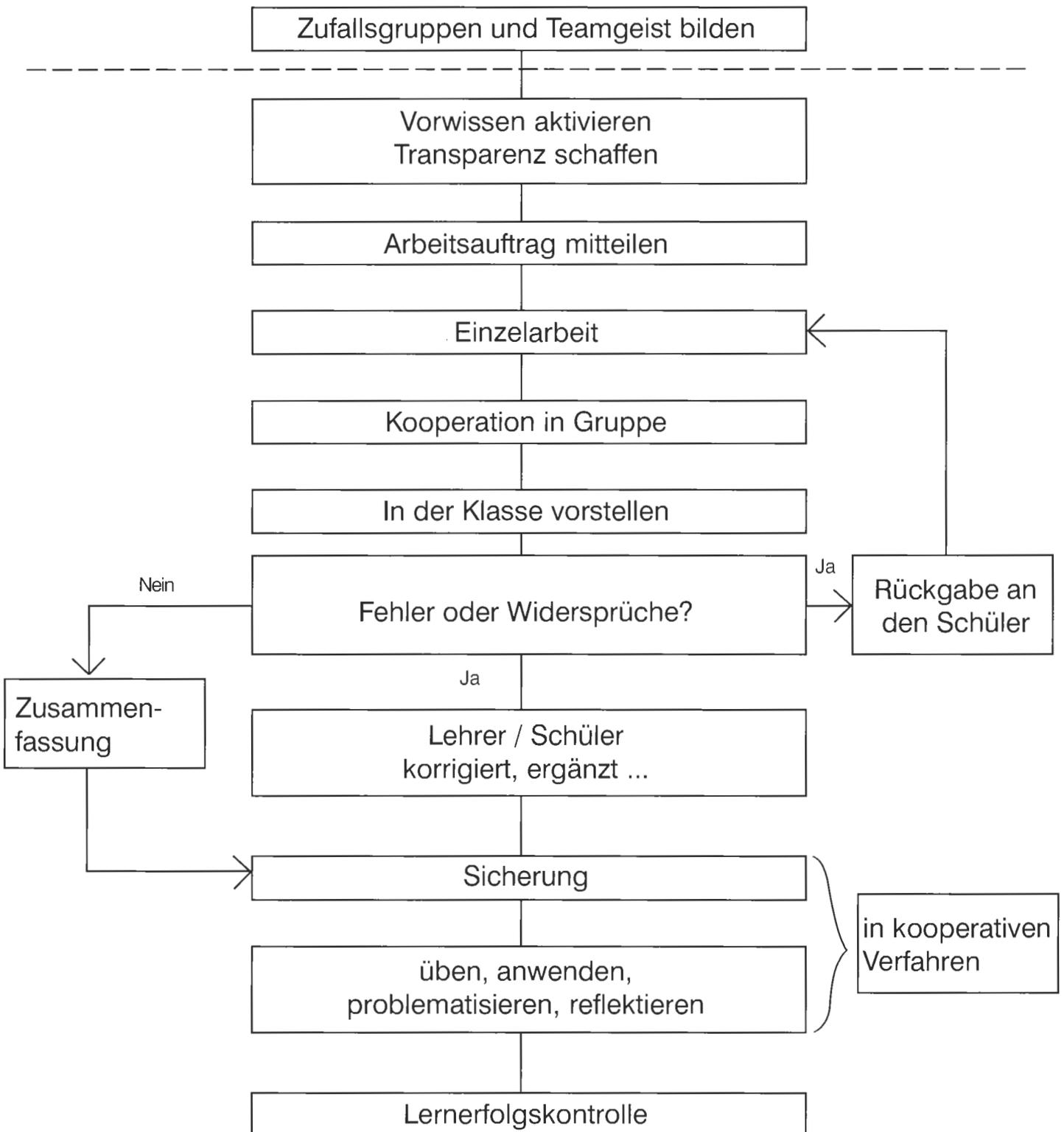


Abb. 2