

Kooperatives Lernen und kognitive Aktivierung

Eine Deutschstunde in der Oberstufe

Wie lassen sich kooperative Unterrichtsmethoden nutzen, um die Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe kognitiv zu aktivieren? Der Autor behandelt diese Frage nicht theoretisch-systematisch, sondern berichtet anhand einer Unterrichtsstunde über das Zusammenspiel seiner situativen Wahrnehmungen und didaktisch-methodischen Entscheidungen. Er lädt Sie ein, ihn in seinen Unterricht zu begleiten.

LUDGER BRÜNING

Zwanzig müde Gesichter schauen mich an. Ich bin im Deutschunterricht der 12. Jahrgangsstufe. Gestern habe ich die Klausuren zurückgegeben. Unmittelbar nach den Ferien und einem vorausgehenden Praktikum müssen die Schüler wieder auf das Thema eingestimmt werden. Es gilt, zur Epoche des Sturm und Drang hinzuführen, damit später das Theaterstück »Kabale und Liebe« eingeordnet werden kann.

Ich erkläre das Stundenziel: Ein zentrales Merkmal des »Sturm und Drang« an zwei Textbeispielen zu er-

laufen der Unterrichtsreihe angeknüpft werden kann.

Ich bewege mich vor der Klasse, spreche die Schüler unmittelbar an und bin bemüht, Verbindungen zu ihrer Lebenswelt herzustellen. Einzelne Schüler blicken mich an. Ich spüre, dass sie langsam aufwachen. Mit diesem Schwung möchte ich zur Erarbeitungsphase wechseln und unmittelbar die angekündigte Textarbeit anleiten. Doch halt! Noch in der Anleitung der nächsten Phase unterbreche ich mich selbst. Haben die Schüler meinen Vortrag überhaupt erfasst und verstanden? Ist ihnen klar geworden, dass die Ideale der Aufklärung im Sturm und Drang nicht verloren gegangen sind? Ein Blick in die Gesichter der Oberstufenschüler ist nicht aufschlussreich. Was soll ich tun? Die nächste Phase einleiten, ein Plenumsgespräch führen, in dem ich die Inhalte meines Vortrags noch einmal fragend-entwickelnd rekonstruieren lasse?

»Ich nehme Gespräche aller Schüler in der Tischgruppe, aber auch in der ganzen Klasse als sehr effektiv wahr. Der Lehrer sollte deshalb nicht die ganze Zeit nur reden und den Stoff runterrasseln. Das ist langweiliger Unterricht, der ist am schlimmsten, denn so kann ich nur schwer etwas lernen.«

Julia Reimann (18 Jahre)

In der TIMSS-Videostudie betrug der Redeanteil der Lehrperson im Mathematikunterricht 76% der Redezeit, in der DESI-Videostudie für den Englischunterricht 68% (vgl. Klieme u. a. 2006, S. 47). Die Schüler müssen also überwiegend nur zuhören oder sich einfach still verhalten. Was fördert diese Form der Unterrichtsmethodik?

Ich entscheide mich dafür, eine Verarbeitung des Vortrag einzuschieben: »Jeder notiert für sich bitte die zentralen Aussagen meines Vortrags.« Die Schüler beugen sich über ihre Hefter. Einzelne sind zunächst damit beschäftigt, ihre Unterlagen zu sortieren oder noch den passenden Stift zu suchen. Nach wenigen Augenblicken notieren die meisten Schüler ihre Gedanken. Ich gehe leise durch den Raum und beobachte die Schüler bei der Einzelarbeit. »Marvin, warum notierst du nichts?« »Ach Herr Brüning, Sie sind aber anstrengend heute!«

Ich blicke in den Raum: Die Schüler sitzen an Tischgruppen zu dritt oder viert. Sie arbeiten konzentriert. Ich schweife ab: kahle, graue Wände, eine leuchtend orange Tür, leere Fensterbänke. Der Raum macht einen tristen Eindruck. Auch draußen ist es nicht besser: diesig, grau und nass. Die Wolken hängen tief über der Schule, leichter Nieselregen schwebt auf den Schulhof.

Von der Müdigkeit der Schülerinnen und Schüler ist nur noch wenig zu erkennen.

arbeiten. Dem schließt sich ein rund zehnminütiger Vortrag an, in dem ich den Bogen von der Aufklärung zur jetzt beginnenden Unterrichtseinheit schlage. Im Kern geht es mir darum aufzuzeigen, dass Epochenwechsel keine Brüche, sondern Transformationen darstellen und dass sie nachträgliche Konstruktionen sind, die Geschichte begreifbar machen sollen. Ferner möchte ich einige zentrale Merkmale beider Epochen in den Mittelpunkt rücken, an die im Ver-



Nach rund fünf Minuten sind die meisten Schüler fertig, sie legen ihre Stifte beiseite. Ich bitte den Kurs, mir für einen Augenblick zuzuhören: »Bitte tauscht jetzt eure Erinnerungen mit dem Platznachbarn aus. Ergänzt und korrigiert euch.«

»Ich kann mich besonders auf eine Sache konzentrieren, wenn mir Zeit zum Überlegen gegeben wird. Das ist viel besser, als wenn ich spontan antworten muss.«

Angela Clajus (18 Jahre)

Im gefilmten Unterricht (DESI-Studie) stellt die Lehrkraft eine Frage und wartet nur drei Sekunden auf eine Antwort. Bleibt diese aus, stellt die Lehrkraft unmittelbar weitere Fragen. Kognitive Aktivierung? Nur 10% der beobachteten Lehrkräfte geben den Schülern ihrer Klasse ausreichend Zeit, über eine angemessene Antwort nachzudenken. (Vgl. *Klieme u. a. 2006, S. 50*)

Die Schüler beginnen ein Gespräch. Ein leises Gemurmel macht sich breit im Raum. Die Referendarin Frau Merzen setzt sich zu einer Tischgruppe. Nach der Doppelstunde wird sie berichten, dass sie einen sehr intensiven Austausch beobachten konnte. Sie sei aber auch überrascht, was aus meinem Vortrag in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler geworden sei. Längst nicht alles sei so in den Tisch-

gruppen besprochen worden, wie es im Lehrervortrag gesagt wurde. In den Tischgruppen haben die Schüler intensiv diskutiert. Von der Müdigkeit der Schülerinnen und Schüler ist nur noch wenig zu erkennen.

»Partner- und Gruppenarbeit ist notwendig, damit ich andere Meinungen höre. Das regt mich zum Denken an, besonders bei der Kompromisssuche. Deshalb denke ich auch am meisten nach, wenn ich diskutiere und nach einem Argument suche. Das ist in Deutsch so, aber auch, wenn wir in Physik oder Mathematik über ein Problem nachdenken.«

Ilker Fachri-Oglou (18 Jahre)

Jere Brophy betont: »Partnerarbeit oder Arbeit in Kleingruppen begünstigen häufig Verstehensprozesse der Schüler und deren Fähigkeit einander beim Lernen zu helfen.« (2010, S. 96) Denn das thematische Gespräch in der Kleingruppe erfordert von den Gruppenmitgliedern die gedankliche Auseinandersetzung, die kognitive Aktivierung.

Ich hole einen kleinen blauen Würfel aus meinem Etui. Er hat zwanzig Seiten. Mit einem leisen Klackern rollt er über die Tischfläche des Lehrerpults. Die Schüler blicken aufmerksam zu mir. Welche Zahl wird oben liegen? »17, Janette. Oh, die ist nicht da. 12, Mika. Bitte stell einmal vor, was du von mei-

nem Vortrag behalten hast und was die Tischgruppe ergänzt hat.« Mika überlegt kurz und blickt in seine Aufzeichnungen. Dann spricht er ruhig und konzentriert. Der Wechsel von der einen zur anderen Epoche dürfe nicht als radikaler Bruch verstanden werden. Positionen, Überzeugungen und Einsichten der Aufklärung seien im Sturm und Drang nicht verloren gegangen, wohl aber durch neue Schwerpunkte und Akzente ergänzt und verändert worden. Beispiele aus dem Lehrervortrag ergänzen die Ausführungen des Schülers. Ich würfle noch einmal. »7, Patrick. Was hast du notiert? Bitte stell auch einmal vor.« Der Schüler bleibt in seinen Ausführungen etwas vage, einzelne Aussagen

Ich spüre ganz alte Routinen, die mir zu einem Gespräch raten.

sind nicht zutreffend. Es wird deutlich, dass hier die Vorstellung der Lehrkraft nicht wirklich mit den Gedanken des Schülers übereinstimmt. Ein gute Gelegenheit für mich, noch einmal einzelne Aussagen von Patrik aufzugreifen und zu präzisieren.

»Wenn die Lehrkraft mit dem Würfel die Schüler auswählt, strenge ich mich besonders an. Ich möchte mich ja nicht blamieren, sollte ich drankommen.«

Robin Kleine (17 Jahre)

Wer lediglich einen fragend-entwickelnden Unterricht praktiziert, bekommt kaum Einblick in das Verstehen und Nichtverstehen seiner Schüler. Aufgerufen werden die, die aufzeigen. Gleichsam wie einen Lückentext füllen diese Schüler die von der Lehrkraft durch Fragen geschaffenen kleinen Leerstellen. Den Zusammenhang gestaltet die Lehrkraft durch eine geschickte Fragetechnik. Wer etwas nicht verstanden hat, kann still bleiben und dem Schauspiel zuschauen.

Ich blicke auf die Uhr. Die ersten 30 Minuten sind vorbei. Die Zeit ist davon geeilt. Ich leite aber zum nächsten Schritt über. Dazu greife ich eine These aus dem Schulbuch auf. Darin heißt es, dass im Sturm und Drang die Darstellung der Natur als Spiegelbild der Seele gelesen werden könne. Dieser Behauptung sollen die Schülerinnen und Schüler jetzt nachgehen.

Herbert Gudjons,
Rainer Winkel (Hg.)
**Didaktische
Theorien**



BERGMANN+
HELBIG

14. Aufl. 2015
131 Seiten
€ 13,90
ISBN 978-3-925836-35-0

Dieses Buch gibt einen Überblick über die aktuellen didaktischen Theorien, der sonst nur mit Hilfe von Spezialliteratur zu erwerben ist. Die Vertreter von fünf didaktischen Theorien legen hier eine Kurzfassung ihrer umfangreichen Konzepte für schulisches Lehren und Lernen vor.

Die Autoren und ihre Theorien:

- Wolfgang Klafki:
Bildungstheoretische Didaktik
- Wolfgang Schulz:
Lehrtheoretische Didaktik
- Felix von Cube: Kybernetisch-
informationstheoretische Didaktik
- Christine Möller: Curriculare Didaktik
- Rainer Winkel:
Kritisch-kommunikative Didaktik

Eine Diskussion über Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Konzepte unter der Leitung von Herwig Blankertz rundet das Buch ab.

Betont und emotional trage ich zwei Stellen aus dem Goethes Briefroman »Die Leiden des jungen Werther« vor. Es ist mucksmäuschenstill im Klassenraum. Einzelne Schüler blicken nach vorn, andere lesen den Text im Schulbuch mit. Nach der Rezitation bleibt es für eine Weile ganz ruhig. Der so fremde Text macht Eindruck, verwirrt aber auch. »Voll der Kitsch!«, ruft Save bald halblaut in den Raum. Kein schlechter Gedanke. Darauf könnte ich jetzt eingehen und ein wunderbares Gespräch anzetteln, schießt es mir durch den Kopf. Aber was ist mit dem angekündigten Unterrichtsziel und wer würde mitdiskutieren? Sollten wir bereits jetzt urteilen? Die Versuchung ist groß. Ich spüre ganz alte Routinen, die mir zu einem Gespräch raten. Aber ich erliege ihnen nicht.

»Manche Lehrer stellen eine Frage nach der anderen. Ich weiß aber häufig gar nicht, worauf das hinauslaufen soll. Dann schalte ich ab. Eine wirksame Methode, mich zum Denken anzuregen ist die Gruppenarbeit, bei der ich zunächst eine Aufgabe alleine bearbeiten kann. In der Gruppe werde ich dann unweigerlich dazu gezwungen, etwas zum jeweiligen Thema beizutragen.«

Marvin Scheer (18 Jahre)

»Es macht ... wenig Sinn, komplexe, noch nicht behandelte Inhalte lang und breit im Rahmen fragend-entwickelnden Unterrichts erarbeiten zu lassen ... Man vergebend wertvolle Lernzeit und verleitet die Schüler nur zum Herumraten.« (Wellenreuther 2013, S. 324)

Stattdessen skizziere ich an der Tafel, was ich jetzt erwarte: Aufgabe ist es, den Zusammenhang von Naturschilderung und Seelenzustand zu analysieren. Dazu sind textliche Indizien für beide Aspekte zu identifizieren. Mein Vorschlag ist es, die entsprechenden Textstellen in eine Tabelle einzutragen. Mit Blick auf die Uhr entscheide ich mich dafür, dass die Schüler die Arbeit aufteilen: »Alle Schüler, die mit dem Rücken zum Fenster sitzen, untersuchen den Text vom Mai, die andere Hälfte des Kurses den Eintrag vom August. Später werdet ihr euch gegenseitig informieren. Bitte beginnt zunächst allein.« Die Schülerinnen und Schüler beginnen mit der Arbeit, engagierter als zum Stundenbeginn. Ich fülle schnell das Kursheft und trage

auch die fehlende Schülerin ein. Dann gehe ich wieder durch den Raum, beobachte das Arbeitsverhalten: »Jan, warum markierst du nichts im Text?«, beantworte Fragen: »Herr Brüning, was bedeutet Wonne?« Nach 20 Minuten sind die Schüler fertig. Jetzt treffen sich immer vier Schüler, die denselben Text untersucht haben: »Bitte tauscht euch aus und behaltet den Arbeitsauftrag im Blick.« Arno schlägt vor, dass immer der älteste Schüler am Tisch beginnen soll, seine Ergebnisse vorzustellen. Ich muss schmunzeln: »Gute Idee, Arno. Danke!«

Es ist befriedigend, als Lehrperson zu sehen, wie die eigentlich doch müden Schüler in den Tischgruppen ihre Ergebnisse vorstellen, sie ergänzen und korrigieren.

»Also, wir sollen jetzt herausfinden, ob die Natur wirklich der Spiegel der Seele ist, verstehe ich das richtig? Was genau soll das heißen? – Ich denke, das bedeutet, dass er sich schlecht fühlt, wenn die Natur schlecht ist. Also, wenn das Wetter nicht gut ist, oder wenn er etwas sieht, was schlimm ist, ein totes Tier oder so – Und dass er sich gut fühlt, wenn das Wetter gut ist. – Ich hab' das anders verstanden. Ich glaube, das ist genau andersrum gemeint: Er nimmt die Natur als schön wahr, wenn er glücklich ist, also im ersten Brief kommt ihm deshalb alles so schön vor: hier, sogar der dunkle Wald. – Und wenn er dann schlecht gelaunt ist, wie hier im zweiten Brief, dann kommt ihm auch die Natur hässlich vor? – Genau! Das ist so: Wenn ich glücklich bin, dann schau ich raus und sehe alles, was schön ist, also, die Bäume sind bunt, und da sind Tiere, und wenn ich dann schlecht gelaunt bin, seh' ich, dass es regnet ...«

»Ich lasse mich häufig gedanklich aktivieren, wenn ich meine (Haus-)Aufgaben nochmals in Partnerarbeit mit meinen Mitschülern vergleiche. Dadurch denke ich nochmal über mein eigenes Ergebnis nach. Außerdem denke ich so über den Gedankengang des Partners nach und probiere, diesen nachzuvollziehen.«

Patrick Borggräfe (18 Jahre)

»Wenn Information von Menschen im Dialog oder in einer Diskussion verarbeitet wird, dann ist dies nach allem, was wir wissen, die tiefstmögliche Art der Verarbeitung.« (Spitzer 2012, S. 107)

Unsere Bücher erhalten Sie im Buchhandel
oder bei DHLOG GmbH,
Postfach 12 03 63, 45439 Mülheim/Ruhr
Tel. (02 08) 4 95 04-0, Fax (02 08) 4 95 04-95
E-Mail: info@dhlog.de

BERGMANN+
HELBIG

Jetzt gehen die Schüler wieder an die Ausgangstische zurück. Die Schüler stellen sich jetzt wechselseitig ihre Ergebnisse vor, denn bislang hat jeder nur seinen Textauszug untersucht. Nach der Vorstellung ihrer Ergebnisse diskutieren sie die Ausgangsthese:

»Dass die Natur der Spiegel seiner Seele ist – das sieht man doch eigentlich schon hier ganz am Anfang vom ersten Brief, da sagt er was von der ›Heiterkeit, die seine Seele ergriffen hat wie ein sanfter Frühlingmorgen‹ oder so ... – Genau, und im zweiten steht das auch irgendwo. Also sagt er das schon im Text? – Genau. – Dann stimmt die These doch, oder? – Hier am Ende spricht er ja auch noch mal von seiner Seele ...«

Ein Gespräch an einem anderen Gruppentisch macht mir deutlich, dass die Informationen aus dem Schulbuch für die Schüler nicht wirklich ausreichen.

»Warum ist er im zweiten Teil eigentlich so unglücklich? Warum ändert sich das so extrem?«

Die Schüler müssen wissen, dass der Briefeschreiber Werther zwischen den beiden Textauszügen Lotte begegnet ist, in die er sich verliebt hat. Da Lotte aber bereits verlobt ist, schwankt er zwischen der Begeisterung für Lotte und der Verzweiflung wegen der Aussichtslosigkeit seiner Liebe. Erst jetzt können die Schüler begreifen, dass die Natur tatsächlich auch im zweiten Textauszug ein Spiegelbild der Seele ist.

Die Schüler tragen die Ergebnisse sorgfältig vor, diskutieren einzelne Aussagen und fertigen Notizen an. Denn sie wissen, dass sie später die Ergebnisse vorstellen müssen, die ihnen die Partner vorgetragen haben. Mein blauer Würfel liegt noch auf dem Pult. »2, Angela. Dein Partner hat dir vorgestellt, in welchem Verhältnis die Wahrnehmung der Natur und der Zustand der Seele im Textauszug vom Mai stehen. Bitte berichte einmal, was du erfahren hast.« Angela stellt vor. Den entsprechenden Bericht zu dem anderen Text übernimmt ein anderer Schüler. Ich blicke zur Uhr, noch rund fünf Minuten: »Es wird in wenigen Minuten schellen. In der kommenden

Stunde müssen wir die Ergebnisse eurer Analyse noch einmal genauer in den Blick nehmen und auch an der Tafel festhalten. Dazu reicht die Zeit aber nicht mehr aus.« Ich fasse die bisherigen Ergebnisse zusammen und weise darauf hin, dass wir sie in der kommenden Stunde noch einmal in den Blick nehmen werden. Mir schwebt aber immer noch die These von Save im Kopf. Die Texte seien der absolute Kitsch. »Wie seht ihr das?« Es entbrennt eine kurze Diskussion. Die Verteidiger Goethes betonen, dass dies kein Kitsch sei, sondern die Darstellung des Seelenlebens, für die es keine wirklichen Worte gäbe. Andere betonen, dass dies schwülstige, heute unerträgliche Literatur sei. Herrlich, ein mehr als 200 Jahre alter Text dringt in die Gegenwart der Schülerinnen und Schüler ein. Als es jetzt klingelt, muss ich das Gespräch beenden. In der kommenden Stunde werden wir die Ergebnisse noch einmal in den Blick nehmen. Dabei müssen dann auch die bislang fehlenden Informationen von mir ergänzt werden. Bis dahin muss ich noch entscheiden, wann wir die Frage nach der Qualität (Kitsch) des Textes noch einmal diskutieren. Eine strukturierte Kontroverse wäre eine gute Methode, die Schüler in der Breite diese Frage erörtern zu lassen.

Ich bleibe noch einen Augenblick mit der Referendarin im Raum. Was hat sie beobachtet?

- Deutlich wird, dass dieser zunächst unspektakuläre Unterricht viele Routinen benötigt – auf Seiten der Lehrkraft und der Schülerinnen: störungsfreie Platzwechsel, gegenseitiges Vorstellen, Korrigieren und Ergänzen, Fokussierungen auf den Arbeitsauftrag in den Einzel- und Kooperationsphasen. All das sind keine Selbstverständlichkeiten.
- Es ist bemerkenswert zu erleben, dass die Inhalte eines Vortrags individuell völlig unterschiedlich aufgenommen und verstanden werden.
- Es ist wunderbar zu sehen, wie das Kooperative Lernen – hier sicher in Verbindung mit ansprechenden Inhalten und herausfordernden Aufgabenstellungen – zu einer tiefen Auseinandersetzung mit der Sache

führt. Von der anfänglichen Müdigkeit seitens der Schülerinnen und Schüler war am Ende nichts mehr zu spüren.

- Herkömmlicher Unterricht sähe vermutlich so aus: Lehrervortrag, Überleitung der Lehrkraft, dann Einzelarbeit an beiden Texten, sich anschließendes Unterrichtsgespräch und abschließendes Tafelbild, gegebenenfalls Problematisierung. Aber wie hoch wäre dann die kognitive Schüleraktivierung aller Schüler im Kurs. Und hätte sich die Aktivierung über 90 Minuten halten können?

Ein mehr als 200 Jahre alter Text dringt in die Gegenwart der Schüler ein.

Ich blicke mich noch einmal um im Raum. Wir werden die Ergebnisse der Unterrichtsreihe auf Plakaten festhalten und damit die grauen Wände aufhübschen. Auch draußen haben sich die Wolken verzogen.

Anmerkung

Die Mitschriften der Schülergespräche verdanke ich Frau Irina Merten. Die Stellungnahmen der Schüler habe ich rund vier Wochen nach der Niederschrift der obigen Stunde erbeten – der Fragebogen dazu findet sich im Downloadbereich der PÄDAGOGIK: www.redaktion-paedagogik.de/downloads.

Literatur

Brophy, J. (2010): Was wissen wir darüber, wie guter Unterricht gelingt? In: G. Eikenbusch/H. W. Heymann: Was wissen wir über guten Unterricht. Hamburg, S. 77–104

Klieme, E. u. a. (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Frankfurt/M.

Spitzer, M. (2012): Digitale Demenz. München

Wellenreuther, M. (2013): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 50. Baltmannsweiler, 6. überarb. Neuaufl.

Ludger Brüning ist Lehrer an der Gesamtschule Haspe in Hagen (NRW). Er vertritt die Fächer Deutsch, Geschichte und Sozialwissenschaften. Daneben ist er in der Lehrerfortbildung tätig, Schwerpunkt: Unterrichtsentwicklung. Adresse: Geschwister-Scholl-Str. 58, 58300 Wetter (Ruhr)
E-Mail: info@ludgerbruening.de