

Lehren & Lernen

Zeitschrift für Schule und Innovation
aus Baden-Württemberg

Kooperatives Lernen

Selbstorganisiertes Lernen in Gruppen

- Das Konzept des Kooperativen Lernens
- Kooperatives Lernen als Unterrichtsform
- Motivation und Kooperatives Lernen aus neurowissenschaftlicher Sicht
- Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin beim Kooperativen Lernen
- Kooperatives Lernen am Beispiel der Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung (FüK)

Impressum

Redaktionsleitung

Prof. Dr. Helmut Frommer

Redaktionsbeirat

Hans-Peter Buggermann
Walter Enzer
Prof. Dr. Helmut Frommer
Prof. Dr. Ulrich Herrmann
Dr. Helmut Landwehr
Dr. Bernd Lehmann
Prof. Dr. Wolfgang Mack
Monika Neumann
Prof. Dr. Volker Reinhardt
Dr. Margret Ruep
Dr. Helmut Wehr
Prof. Dr. Karl G. Zenke

Zuständig für dieses Heft:

Dr. Helmut Wehr

Abenteuer Lesen:

Herausgeber:
Landesinstitut für Schulentwicklung
Dr. Ulrike Philipps

Manuskripte an den Verlag erbeten.
Über die Aufnahme entscheidet die Redaktion.
Rücksendung unverlangt eingesandter Manuskripte,
Bücher und Arbeitsmittel erfolgt nicht. Für unverlangt
eingesandte Manuskripte wird keine Haftung
übernommen.

Verlag

Neckar-Verlag GmbH,
Klosterring 1, 78050 Villingen-Schwenningen,
Postfach 1820, 78008 Villingen-Schwenningen
Tel: 07721/8987-0, Fax: 07721/8987-50
E-Mail: info@neckar-verlag.de
<http://www.neckar-verlag.de>

Anzeigen:

Aline Denking, Tel: 07721/8987-73
Uwe Stockburger, Tel: 07721/8987-71
anzeigen@neckar-verlag.de
Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 3 vom 1.1.2002

Marketing:

Christine Schmidtman, Tel: 07721/8987-44
werbung@neckar-verlag.de

Druck

Baur-Offset, Lichtensteinstr. 76,
78056 Villingen-Schwenningen

Lehren & Lernen erscheint monatlich.
Einzelheft: 4,50 EUR
Doppelheft: 9,00 EUR
Jahresabonnement: 39,90 EUR
jeweils zzgl. Versandkosten

Eine Kündigung ist jederzeit möglich. Zu viel bezahlte Beträge für noch nicht erschienene Ausgaben werden zurückerstattet. Vervielfältigung des Satzbildes und Nachdruck nur mit Genehmigung des Verlages.

© 2010 Neckar-Verlag GmbH

INHALT

Kooperatives Lernen Selbstorganisiertes Lernen in Gruppen

Editorial

3

Dietlinde Hedwig Heckt

Das Konzept des Kooperativen Lernens

oder: Wie man sich auch von der Bildungskrise verabschieden kann

4

Klaus Konrad, Dominic Bernhart

Kooperatives Lernen als Unterrichtsform

7

Werner Jünger, Iris Leitz

Motivation und Kooperatives Lernen

aus neurowissenschaftlicher Sicht

15

Helmut Wehr

Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin beim Kooperativen Lernen

20

Albrecht Wacker, Hans Batsching, Andreas Göppel

Kooperatives Lernen am Beispiel der Fächerübergreifenden
Kompetenzprüfung (FüK)

Ergebnisse einer Prozessbeobachtung an den Realschulen
Baden-Württembergs

26

Panorama

Bernd Lehmann

Lehrerausbilder – kein Job!

schon gleich gar nicht wie jeder andere

32

Für Sie gelesen

Helmut Wehr zu:

Katrin Hömann, Rainer Kopp, Heidemarie Schäfer, Marianne Demmer
Lernen über Grenzen.

Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht

38

Themen der nächsten Hefte:

- Sonderheft zum Thema
„Bildungspartnerschaften Baden-Württemberg – Indien“
- Schulstruktur
- Kindergarten – Grundschüler
- Mathematik

Editorial

Die Bildungslandschaft von heute ist geprägt durch Studentenprotest, Schulboykott, durch Meinungsäußerungen genervter Eltern, Demonstrationen gestresster Schüler/innen und durch die Meldung hoher Zahlen ausgebrannter Lehrer/-innen (e&w12/2009).

Eine Schulreform folgt der anderen – immer von oben herab. Dabei wäre es doch durchaus möglich, mit den Betroffenen in einen längerfristigen Dialog einzutreten, die Akteure in den demokratischen Meinungs- und Entscheidungsprozess einzubinden und somit eine pädagogische Reform nachhaltig zu gestalten, anstatt von Reförmchen zu Reförmchen zu eilen!

Diesen angeforderten Dialog zumindest intern zu fördern und zu fordern hat sich das Kooperative Lernen (KL) auf die Fahnen geschrieben. Ein Gegengewicht gegen die „Erkältung“ im Bildungsbereich und die globalisierte Ellenbogenmentalität in Wirtschaft und Teilen des Öffentlichen Sektors. Dies wird immer notwendiger, wenn wir an Themen wie „Gewalt in der Schule“, „school shooting“, Stress und Burnout in der Schule denken. Im KL kommt das individuelle Interesse und das der Gemeinschaft in eine gesunde Balance, das Ich kooperiert im Wir. Somit kommt auch „Bildung“ zu ihrem ureigenen Recht, zielt diese doch nach *Klafki* auf Selbst-, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit, Forderungen die KL erfüllen kann.

Die Bildungskrise zeigt auf, dass es gilt, neue Ressourcen für den Bildungsbereich, neues „Humankapital“ zu erschließen. Die Konzentration der Diskussion auf Hochbegabte, ADHS usw. hat dieses Denken an die Humanressourcen an den Rand gedrängt, dabei sind doch Kooperation, Synergie durch Teamleistungen in Bereichen wie Sport, Kultur und Wirtschaft nicht weg zu denken. Innovation, unser Human-Kapital Nr. 1 ist ohne Teamspirit von selbstständig denkenden Teamplayern kaum realisierbar. Hier gilt es wieder anzusetzen. Statt Konfrontation, Aggression und Disziplinierung Rückbesinnung auf kommunikative und beziehungsförderliche Sozialkompetenzen. Dass uns *Green* zeigte, dass hierbei auch methodisch gedacht werden muss, scheint mir kein Fehler, führt uns dies doch aus der rein „spontanen, impulsiven Selbsterfahrung“ hinaus in realisierbare schulische Handlungsschritte. Und das KL macht es uns leicht; die Schritte sind plausibel und nachvollziehbar zu praktizieren. Allerdings sollte der „Geist“ der Kooperation in den Methoden erkennbar bleiben, die förderliche und inklusive Lehrerhaltung hinter der Unterrichtspraxis sollte durchscheinen, um das Kooperative Lernen in eine demokratische „Wertschätzungskultur“ zu Gunsten von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Eltern einmünden zu lassen. Denn obwohl die „Gruppenarbeit“ eine lange Tradition in Deutschland hat, vermag KL durch seine Methodenvielfalt, die gezielte pädagogische Einwirkung auf die Gruppendynamik und der damit verbundenen effektiverer „Machbarkeit“ dem sozialen Lernen innovative Impulse zu geben.

Liebe Kolleg/-innen, mit diesem Heft hoffen wir, Ihnen Lust auf mehr Kooperation zu machen und Anregungen für einen entspannteren Unterricht anbieten zu können. Der pädagogische Appetit kommt mit dem Ausprobieren kooperativer Methoden,

in diesem Sinne viel pädagogischen Erfolg wünscht Ihnen Ihr



Dr. Helmut Wehr

Redaktionsbeirat
Leopaed@web.de

 zuständig für dieses Heft

PS: Beachten Sie bitte auch unsere „Abstracts“ die wir in Zukunft zu Ihrer raschen Information unseren Artikeln voranstellen und die Sie auch unter der Homepage des Verlags www.neckar-verlag.de nachlesen können.

Dietlinde Hedwig Heckt

Das Konzept des Kooperativen Lernens

oder: Wie man sich auch von der Bildungskrise verabschieden kann

Das Interesse an kooperativen Lern- und Arbeitsformen ist hoch, da viele Lehrerinnen und Lehrer damit ein von bildungspolitischen und behördlichen Reformbestrebungen unabhängiges, eigenverantwortlich umsetzbares Konzept zur Verbesserung von Schule und Unterricht verbinden. Streng genommen sollte die Bezeichnung kooperatives Lernen für solche Lernarrangements verwendet werden, die eine koordinierte und methodisch strukturierte, ko-konstruktive Aktivität im Sinne einer positiven Abhängigkeit der Gruppenmitglieder von einander verlangen. Denn nur für ein in diesem Sinne organisiertes Gruppenlernen lassen sich in internationalen Forschungsarbeiten überwiegend positive Effekte nachweisen. Mit Hilfe kooperativen Gruppenlernens lassen sich sowohl kognitive als auch soziale Kompetenzen fördern, das Lernen heterogener Gruppen unterstützen und das Erreichen fachdidaktischer Ziele ermöglichen. Im Kontext einer konstruktivistischen Auffassung von Lernprozessen wird die Bedeutung kooperativen Lernens in einer aktiven und interaktiven, vertieften Auseinandersetzung mit Lerninhalten und Sachverhalten gesehen.

Für Norm Green (7.10.2009), der uns gezeigt hat, wie die Vision von einer chancengerechteren und gemeinsam gestalteten Schule Wirklichkeit wird

Wir schreiben das Jahr 2010, damit ein Jahr, das uns – wie die vorangegangenen – Bildungsreformen beschehen wird. An den Universitäten ist der so genannte Bologna-Prozess weitgehend misslungen, Studierende demonstrieren bundesweit gegen ihr „Scheinstudium“ im zweifachen Sinne: gegen rigide, bürokratisierte Strukturen und gegen den Zwang, in kurzer Zeit unglaublich viele Leistungsnachweise erbringen zu müssen, sodass ein Studieren im Sinne des sich Vertiefens kaum möglich ist. An den Schulen glauben nur noch wenige Lehrerinnen und Lehrer daran, dass Schulen durch initiierte Reformen besser werden. Zu viele davon gab es, und zu viel wurde in den vergangenen zwanzig Jahren von Lehrer/-innen und Schulleiter/-innen erwartet, zu oft und zu lange blieb Unterstützung aus.

Was sich zunächst wie eine bildungspolitische Abrechnung liest, wird – fokussiert auf Kooperatives Lernen und Lehren – beim genaueren Hinsehen zu einer Erklärung dafür, warum Lehrerkollegien und Schulleitungen, aber auch Studierende und Referendare, nach Konzepten suchen, die es ermöglichen, Lehr- und Lernprozesse, soziale und kommunikative Prozesse unabhängig von staatlich bzw. behördlich angestrebten oder verordneten Reformen Erfolg versprechend (!) und in Eigenregie zu gestalten. Zu den wenigen Konzepten, die dergleichen alltagsnah gewährleisten, zählt das vor allem in Kanada etablierte und evaluierte Cooperative

Learning. Die in Deutschland vor gut zehn Jahren entstandene Bewegung Kooperatives Lernen findet zunehmend das Interesse (angehender) Lehrer/innen und Schulleiter/innen. Verstanden wird unter diesem Sammelbegriff gemeinschaftliches wie auch wechselseitiges Lernen in und von Gruppen. Während das angloamerikanische *Cooperative Learning (Collaborative Learning, Peer Assisted Learning)* seit den 1970er Jahren intensiv erforscht wird, erfolgt dies in Deutschland erst seit Ende der 1990er Jahre. Die im angloamerikanisch-kanadischen Raum große Zahl von Forschungsarbeiten zum kooperativen Lernen belegt überwiegend positive Effekte auf verschiedene affektive, kognitive, motivationale und soziale Verhaltensmerkmale – wenn die Gruppenarbeit in geeigneter Form organisiert wird (zusammenfassend Webb/ Palincsar 1996, Dann/ Diegritz/ Rosenbusch 1999). Nachfolgend wird die Bezeichnung kooperatives Lernen für solche Lernarrangements verwendet, die eine koordinierte und methodisch strukturierte, ko-konstruktive Aktivität im Sinne einer positiven Abhängigkeit der Gruppenmitglieder von einander verlangen.

Ausgehend vom Unterscheidungskriterium „Dauer“ ergibt sich eine Einteilung in:

- I informelles, kurzfristiges kooperatives Lernen: wenige Minuten bis zu einer Unterrichtsstunde; mögliche Methoden sind z. B. *Placemat, Think – Pair – Share, Mini Jigsaw*; Gruppengröße meist zwischen drei und fünf Teilnehmer/-innen; von der Lehrkraft bestimmtes Gruppenbildungsverfahren wie z. B. *Numbered Heads Together*

- formales, längerfristiges kooperatives Lernen: einige Stunden oder Wochen in von der Lehrkraft vorgeschlagenen Gruppen; gemäß der eingeführten kognitiven und sozialen Kriterien, der zugewiesenen Rollen in der Lerngruppe, der erläuterten gegenseitigen positiven Abhängigkeit und gegenseitigen Unterstützung, der begleitenden Feedback- und Reflexionsregeln; hier können sämtliche Methoden zum Einsatz kommen (u. a. Green/ Green 2005, S. 126ff), z. B. *Three Step Interview oder Team Interviews, Expert Group Jigsaw, Case Study, Fishbowl, One Stay – Three Stray*)
- kooperative Stammgruppen (bzw. *Tribes*): heterogen zusammengesetzte Gruppen, die mindestens ein Schulhalbjahr hindurch immer wieder gemeinsam lernen und arbeiten, beginnend mit Methoden zur Bildung von Gruppenidentität und gemäß der vereinbarten kognitiven und sozialen Lernziele zunehmend selbstständig arbeitend; auch hier ist das gesamte Methodenrepertoire anzutreffen.

Begründungen für Kooperatives Lernen

In didaktischen Begründungen steht das aktive, gemeinsame, strukturierte und durch multikriterialen Kompetenzerwerb gekennzeichnete Lernen von Schülerinnen und Schülern im Vordergrund. Lehrerhandeln wird überwiegend auf einer unterrichtsorganisatorischen Ebene reflektiert (Pauli & Reusser 2000). Insgesamt geht es vor allem um das Beschreiben von lerneffektiven Unterrichtsmethoden und -konzepten, die sowohl kognitive als auch soziale Kompetenzen fördern, das Lernen heterogener Gruppen unterstützen und das Erreichen fachdidaktischer Ziele ermöglichen. Im Kontext einer konstruktivistischen Auffassung von Lernprozessen wird die Bedeutung kooperativen Lernens in einer aktiven und interaktiven vertieften Auseinandersetzung mit Lerninhalten und Sachverhalten betont. (Brown 1997). Im Unterschied zu anderen Ansätzen zur Steigerung der Unterrichtsqualität wird Kommunikation als Medium verstanden, das grundlegend für die Lerneffektivität ist (Johnson, Johnson & Holubec 2005) ist. Lehrer/-innen sind demnach mit ihrem eigenen Sprachhandeln Modelle unterrichtlicher Kommunikation, die explizite Regeln für die arbeitsbezogene Kommunikation zwischen Gruppenmitgliedern etablieren, z. B. für Feedbacks, strukturierte Kontroversen, Präsentationen von Ergebnissen. Implizit sorgen Lehrer/-innen durch ihre eigene Akzeptanz und Wertschätzung von gemeinschaftlichen wie individuellen Lernanstrengungen der Schüler/-innen, durch methodische Arrangements zum kognitiven und sozialen Lernen, durch entsprechende Frage- und Feedbacktechniken für ein kommunikationsförderndes Klassenklima. In der Tradition *Vygotskys* unterstützen sie damit das sozial konstruierte und

geteilte Verständnis eines Problems bzw. einer Situation und ermöglichen so einen Lernzuwachs, der durch das Entwickeln eines gemeinsamen Verständnisses auf der Basis je unterschiedlichen Vorwissens und verschiedenen Perspektiven differenzierter, nachhaltiger und umfangreicher ausfällt als das individuelle Vorverständnis (Vygotsky 1978).

In unterrichtsorganisatorischen Begründungen wird hervorgehoben, dass Methoden kooperativen Lernens so angelegt sind, dass sich alle Schüler/-innen mündlich wie schriftlich beteiligen können und müssen (Teilaufgaben, organisierte Wissensweitergabe an andere, Konsensbildung wie bei der Strukturierten Kontroverse, Präsentation von Gruppenergebnissen nach dem Zufallsprinzip, Gruppenbewertung usw.) Beispielhaft genannt seien *One Stay – Three Stray*, d. h. einer verlässt die Gruppe, um Informationen für diese einzuholen, drei arbeiten inzwischen weiter und fügen später ein, was durch den zurückgekehrten „Vierten“ ergänzt werden kann; *Jigsaw*, das sog. Gruppenpuzzle, bei dem Expertengruppen jeweils aufeinander abgestimmte Aufgabenaspekte bearbeiten und jeder Schüler „Experte“ für einen Teilbereich wird; *Gallery Tour*, eine Ausstellung und Präsentation sämtlicher visualisierter Gruppenergebnisse für die gesamte Klasse; *Team Games Tournament*, eine Art Wettbewerb der Gruppen untereinander um das überzeugendste Arbeitsergebnis. Der Aktivierungsgrad von Schüler/-innen ist bei kompetenter Vorbereitung durch die Lehrkraft hoch, die Lernzeitnutzung und Passung ebenso – und das vor allem bei vorhandener Heterogenität der Lernenden (Johnsom, Johnson & Holubec 2005). Studien zur Unterrichtspraxis in Deutschland haben wiederholt ergeben, dass Gruppenlernen wesentlich seltener durchgeführt wird als Klassenunterricht oder Einzelarbeit (u. a. Nuhn 1995). Kooperatives Lernen bietet demnach unter dem Qualitätsaspekt der Methodenvielfalt ein notwendiges Korrektiv.

Gelingensbedingungen

Sozio-emotional geführte Gruppen erzielen deutlich bessere Arbeitsergebnisse als solche, die durch ein Gruppenmitglied dominiert werden (Dann/ Diegritz/ Rosenbusch 1999). Sie führen bei den einzelnen Gruppenmitgliedern zu höheren Leistungsbemühungen, zur Verwendung übergeordneter Argumentations- und Denkstrategien und Transferleistungen sowie bei allen Schüler/-innen unabhängig von deren Gruppenstatus und Lernstand zu einer Erhöhung von Selbstwertgefühl, Kommunikations- und Kontaktbereitschaft, gegenseitiger Akzeptanz und Perspektivübernahme, gegenseitiger Unterstützung bei Lernproblemen und zu einer positiven Einstellung gegenüber Schule und Lernen (Johnson/ Johnson 2008, S. 17ff). Kooperatives Gruppenkernen in diesem Sinne zu strukturieren stellt eine komplexe

Aufgabe für Lehrerinnen und Lehrer dar, bei der fünf Aspekte zu beachten sind:

- Positive Abhängigkeit der Gruppenmitglieder von einander
- Individuelle Verantwortlichkeit für die gemeinsame Arbeit und für das Ergebnis
- Explizite und implizite gegenseitige Unterstützung
- Entwicklung und Einsatz sozialer Kompetenzen (z. B. Verzicht auf herabsetzende Bemerkungen, gemeinschaftsfördernde Kommunikationsregeln)
- Regelmäßige Reflexion der Gruppenprozesse (bezogen auf kognitive und soziale Ziele)

Lerntheoretisch betrachtet unterstützen die Auseinandersetzung mit einem und die Kommunikation über einen Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven sowie das Verknüpfen mit ähnlichen Sachverhalten die sog. *Deep Processing Strategies* (Entwistle 1995). Darunter versteht man das Bemühen der Lernenden, die tiefere Bedeutung eines Sachverhaltes zu erfassen und Beziehungen zu anderen Wissens- oder Erfahrungsbereichen herzustellen, anstatt sich mit Oberflächenstrategien, den sog. *Surface Level Strategies* und damit dem Einprägen von deklarativem Wissen o. ä. zu begnügen (Wild/Krapp/Winteler 1992). Zudem nimmt das Metawissen der Schüler/-innen über Lernstrategien zu.

Betrachtet man die Lernarrangements und Methoden des formalen kooperativen Lernens genauer, fällt auf, dass die Anweisungen und Anleitungen der Lehrenden ihrer Struktur nach konzeptioneller Schriftlichkeit folgen (vgl. Koch/Österreicher 1996). Damit werden fachsprachliche Ausdrucksweisen auch in solchen Lern- und Gesprächssituationen etabliert, die im herkömmlichen Unterricht eher alltagssprachlich und auf der Grundlage des je unterschiedlichen Sprachvermögens der Schüler/-innen erfolgen, ohne dass dieses systematisch und explizit in gemeinsamen Arbeitsphasen gefördert würde. Zudem findet ein methodisch vorgegebener Wechsel zwischen Monolog und Dialog, Nähe und Distanz, Vertrautheit und Öffentlichkeit statt, der Schüler/-innen zunehmend befähigt, „alle auftretenden Kommunikationssituationen zu meistern“ (Watzke 1998, S. 10), und dies flexibel und interaktiv als Hörer und Sprecher.

Methoden kooperativen Lernens scheinen geeignet, durch strukturierte Kommunikationssituationen einen sprechsprachlichen Kompetenzaufbau bei den Schüler/-innen zu erreichen. Dies wiederum unterstützt deren Lernprozesse insgesamt, da Wissensstrukturen überwiegend interaktiv erworben werden. Damit rückt die Qualität der Interaktionsstrukturen selbst in den didaktischen Fokus (Dann/Diegritz/Rosenbusch 1999). Konstruktive Lerneraktivitäten und eine positive Abhängigkeit der Gruppenmitglieder voneinander scheinen

– zugespitzt formuliert – die Gelingensbedingungen des Kooperativen Lernens zu sein.

Durch häufig anfallende Kurzvorträge, Präsentationen und Erklärungen entwickeln die Schüler/-innen Darstellungskompetenz und Selbstbewusstsein, durch die mit dem kooperativen Lernen einhergehende Feedback-Kultur eine respektvolle, kritisch-konstruktive Haltung zu den Leistungen anderer sowie eine realitätsnahe Einschätzung ihrer eigenen. Kooperatives Lernen ist zudem geeignet, ein hohes Niveau bei Selbstwirksamkeitserwartung und aufgabenbezogenen Schüleraktivitäten sowie abnehmende Niveauunterschiede zwischen den Schüler/-innen bei insgesamt hohem Leistungszuwachs, zunehmender Motivation und Akzeptanz von Schule und Lehrer/-innen zu erreichen (Johnson/Johnson 2008).

Fazit

Betrachtet man die gegenwärtige Bildungskrise und die immer wieder ins Leere laufenden Reformversuche um sie zu beseitigen, wird deutlich, warum sich immer mehr Lehrer/-innen für Kooperatives Lernen interessieren. Sie sehen darin ein alltagstaugliches und durch Forschungsarbeiten bestätigtes Konzept, das es ihnen ermöglicht, gemeinsam ihren Unterricht und ihre Schule so zu verändern, wie sie es für angemessen halten. Sie sehen, dass dieses Konzept an den Schulen, die danach arbeiten, zu sehr guten Ergebnissen und zu einem eben solchen Sozialklima führt, Lehrer/-innen und Schüler/-innen motiviert, entlastet und selbstbewusster macht – und befähigt, Lern- und Arbeitsprozesse kooperativ und kompetent zu gestalten. Und sie sehen, dass das Konzept des Kooperativen Lernens ein viel versprechender Anfang vom Ende der (selbst verschuldeten?) pädagogischen Unmündigkeit ist.

Literatur

- Aronson, Edward (Ed.): *The Jigsaw Classroom*, Beverly Hills 1978.
- Brown, Arthur L.: *Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters*. In: *American Psychologist* 52 (4) 1997, S. 399-413.
- Dann, Hanns-Dieter, Diegritz, Theodor & Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen*, Erlanger Forschungen Bd. 90. Erlangen 1999.
- De Lisi, Richard. & Golbeck, Susan. L.: *Implications of Piagetian theory for peer learning*. In: A. M. O'Donnell & A. King (Eds.): *Cognitive perspectives on peer learning*, Mahwah, NJ 1999, S. 3-37.
- Entwistle, Noel J.: *The use of research on student learning in quality assessment*. In: Gibbs, G. (Ed.): *Improving Student Learning through Assessment and Evaluation*. Oxford 1995.
- Green, Norm & Green, Kathy: *Kooperatives Lernen in Klassenraum und Kollegium. Das Trainingsbuch*. Seelze/Velbert 2005.

- Heckt, Dietlinde Hedwig: Kooperatives Lernen. In: Jürgens, E. & Standop, J. (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule. Grundle- gung von Bildung, Bd. 3. Baltmannsweiler 2008, S. 77-88.
- Johnson, David W. & Johnson, Roger T.: Cooperative learning methods. A metaanalysis. In: Journal of Research in Educa- tion 12 (1), 2002, S. 5-14.
- Johnson, David W.: Social interdependence. The interrelati- onship amonf theory, research and practice. In: American Psychologist 58 (11) 2003, S. 931-945.
- Johnson, David W., Johnson, Roger T. & Holubec, Edith: Koo- peratives Lernen – Kooperative Schule. Tipps – Praxishilfen – Konzepte. Mülheim an der Ruhr 2005.
- Johnson, David W. & Johnson, Roger T.: Wie kooperatives Lernen funktioniert. Über die Elemente eine pädagogischen Erfolgsgeschichte. In: Friedrich Jahresheft Individuell lernen – kooperativ arbeiten. Seelze/Velbert 2008, S. 16-20.
- Koch, Peter & Österreicher, Wulf: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte, Romanistisches Jahrbuch 36, 1985:15-43.
- Lyman, Frank: T.: The responsible classroom: The inclusion of all students. In: Anderson, A. (Ed.): Mainstreaming Digest, College Park 1981, S. 109-113.
- Nuhn, Hans E.: Partnerschaft als Sozialform des Unterrichts. Weinheim und Basel 1995.
- Pauli, Christine.: Computergestützte Schülerzusammenarbeit im Mathematikunterricht (Diss.). Zürich 1998.
- Reusser, Kurt.: Co-constructivism in educational theory: and practice. In: Smelser, N. J., Baltes, P. & Weinert, F. E. (Eds.): International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. Oxford 2000.
- Slavin, Robert E.: Cooperative Learning: Theory, research and practice. 2nd ed. Boston 1995.
- Vygotsky, Lev.. S.: Mind in Society. The development of higher psychological processes. Cambridge 1978.
- Watzke, Oswald: Kommunikative Kompetenz. In: Lernchancen 2/1998 S. 10-12.
- Webb, Arnold W. & Palincsar, Annemarie S.: Group processes in the classroom. In: Berliner, D. C. & Calfee, R. C. (Ed.): Handbook of Educational Psychology. New York 1996, S. 841-873.
- Weidner, Margit: Kooperatives Lernen. Das Arbeitsbuch. Seelze/Velbert 2003.
- Wild, Klaus-Peter., Krapp, Andreas & Winteler, Adolf: Die Be- deutung von Lernstrategien zur Erklärung des Einflusses von Studieninteressen auf Lernleistungen. In: Krapp, A. & Prenzel, M. (Hrsg.). Interesse, Lernen, Leistung. Neue Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster 1992.

Prof. Dr. Dietlinde Hedwig Heckt
 heckt@uni-bremen.de

Klaus Konrad, Dominic Bernhart

Kooperatives Lernen als Unterrichtsform

Kooperatives Lernen wird von verschiedenen Seiten als Methode für effizientes Lernen betrachtet. In diesem Beitrag wollen wir relevante Aspekte der Kooperation näher beleuchten: Nach der Diskussion häufig erkennbarer Probleme und Bedenken widmen wir uns dem Begriff „Kooperatives Lernen“. Es folgen Überlegungen dazu, welche Rahmenbedingungen für befriedigende Lernergebnisse erforderlich sind. Praktische Beispiele zum wechselseitigen Lehren und Lernen sowie zum Selbstgesteuerten Lernen runden diesen Beitrag ab.

Aktualität Kooperativer Lernformen

Kooperative Lehr- und Lernformen sind hoch aktuell und können über verschiedene gesellschaftliche, wirtschaftliche, lerntheoretische und bildungstheoretische Zusammenhänge begründet werden. Sie gelten als eine Möglichkeit, den vielfältigen schulischen und gesellschaftlichen An- und Herausforderungen zu begegnen. Kein Wunder also, dass Pädagogen und Psychologen

vom gemeinsamen Lernen fasziniert sind. Gruppen von Lernenden diskutieren ohne intensive Eingriffe von Lehrenden komplexe Themen. Sie versuchen, ihre eigenen Erfahrungen im Kontext theoretischer Konzepte zu reflektieren und dabei gleichzeitig die Bedeutung der verwendeten Konzepte zu verstehen. Zugleich versprechen sich Experten von solchen Szenarien, dass die Lernenden „besseres“, also etwa mehrperspektivischeres oder kritischeres Wissen erwerben (Fischer 2001).

Lehrerinnen und Lehrer erhoffen von der Kooperation vor allem die Förderung der Selbstständigkeit, die Verbesserung des sozialen Klimas in der Klasse, die Steigerung der Kreativität der Schüler/innen und die Schaffung von Kommunikationsanlässen (Rotering-Steinberg 2000). Für die eigene Rolle als Lehrperson erwarteten die Lehrkräfte eine spürbare Entlastung im Unterricht. Darüber hinaus zeigte die Untersuchung von *Bohl* (2000), dass die Lehrer/-innen sich durch Studium und Vorbereitungsdienst gut qualifiziert fühlen, Kooperative Lernumgebungen zu gestalten.

Ungeachtet dieser überwiegend positiven Einschätzung veranschaulichen empirische Ergebnisse zur Verbreitung Kooperativer Lernformen, dass diese zwar regelmäßig aber nicht häufig eingesetzt werden. Oftmals werden Kooperative Lernformen als Ergänzung zum „herkömm-

lichen“, häufig klassenbezogenen Unterricht angesehen (Bohl 2000). Der Widerspruch zu den oft formulierten hohen Erwartungen an Kooperative Lernformen ist hier unverkennbar. Im schulischen Alltag erklären Lehrerinnen und Lehrer diese Ungereimtheiten mit problematischen Aspekten des kooperativen Lernens (Huber 2004). Die häufigsten Bedenken, die uns in unserer eigenen Fortbildungspraxis begegnen, haben wir in Tabelle 1 zusammengefasst. Dabei ist uns eines wichtig: Alle aufgezeigten Probleme und Bedenken haben ihre Berechtigung und werden von uns ernst genommen. Manche der Schwierigkeiten können jedoch durch konkrete organisatorische Maßnahmen verringert werden; hinter manchen stecken Grundhaltungen, die mit Kooperativen Lehr- und Lernformen nur schwerlich vereinbar sind. Auf beide Aspekte wollen wir aufmerksam machen.

Einerseits	Andererseits
<p>Problem: Vorbereitungsaufwand</p> <p><i>Die vorhandenen, Materialien sind häufig nicht explizit für Kooperative Lernformen ausgelegt, so dass oft Material erst erstellt werden muss.</i></p>	<p>Zwar gibt es im Rahmen von Kopiervorlagen immer wieder Möglichkeiten an Materialien zu kommen. Allerdings muss der Unterricht trotzdem auf die jeweilige Lernsituation abgestimmt werden. Was nicht heißt, dass nicht erfolgreich eingesetzte Materialien wieder eingesetzt werden können. Grundsätzlich gilt: Der Vorbereitungsaufwand nimmt mit zunehmender Erfahrung ab. Dem Aufwand in der Vorbereitung steht dafür ein entspannteres Unterrichten gegenüber, das Raum für gezielte Beobachtung und Beratung von Schüler/-innen ermöglicht und von den Lehrenden in der Regel befriedigender erlebt wird.</p>
<p>Problem: Ungünstige organisatorische Situationen</p> <p><i>Die Klassenzimmer sind zu klein, die Klassen selbst zu groß. Es gibt zum Teil nur wenige Möglichkeiten, die feststehende Sitzordnung zu ändern und Ausweichräume bzw. die Möglichkeiten auf dem Flur zu arbeiten sind begrenzt.</i></p>	<p>Die Rahmenbedingungen sind häufig ein ernst zu nehmendes Problem. Dennoch gibt es Möglichkeiten Kooperative Lernformen auch in beengten Räumen mit wenig Aufwand umzusetzen. Dabei bedarf es einerseits unzweifelhaft der Kreativität der Lehrkräfte, andererseits können durch gezielte Vorgaben der Lehrperson solche Aspekte ausgeglichen werden.</p>
<p>Problem: Arbeitslautstärke</p> <p><i>Mit Kooperativen Lernformen werden häufig hohe Lautstärkepegel verbunden, die dazu führen dass Lernprozesse nicht effektiv und gründlich ablaufen können.</i></p>	<p>Eine zu hohe Arbeitslautstärke ist hinderlich und unerwünscht. Deshalb empfiehlt es sich im Vorfeld die entsprechenden Kommunikationsregeln zu wiederholen. Zudem ist es sinnvoll, die Gruppen so klein wie möglich zu halten und darauf zu achten, dass die Gruppenmitglieder so eng wie möglich und zu den anderen Gruppen so weit wie möglich entfernt sitzen.</p>

Einerseits	Andererseits
<p>Problem: Zeitdruck und Stofffülle</p> <p><i>Volle Lehrpläne und Schuljahre, die häufig durch Projekte und außerschulische Aktivitäten usw. unterbrochen werden, sind nur einige der Aspekte die dazu führen, dass der Eindruck entsteht, durch den Einsatz Kooperativer Lernformen würde mehr Zeit gebraucht als wenn Inhalte frontal „gemeinsam mit der Klasse“ erarbeitet werden.</i></p>	<p>Dieser Haltung liegt ein Lernbegriff zu Grunde, der von einem Lernen im Gleichschritt ausgeht. Mit aktuellen Vorstellungen von Lernen als einzigartigem und aktivem Prozess ist dies nicht in Einklang zu bringen. Effektive Lernprozesse brauchen Zeit für die aktive, individuelle und kooperative Auseinandersetzung mit den Inhalten.</p>
<p>Problem: Kontrollverlust</p> <p><i>In Kooperativen Lernsituationen wissen die Lehrkräfte nicht genau, was die Lernenden tatsächlich lernen. Dies ist nur schwer kontrollierbar, da die Lehrperson während einer Unterrichtsstunde nicht alle Kleingruppen im Auge behalten kann.</i></p>	<p>Lehrkräfte geben sich gerne der Illusion hin, in frontalen plenumsartigen Unterrichtssituationen „alles im Griff“ zu haben und zu verhindern, dass Dinge falsch oder nur bruchstückhaft aufgefasst werden. Diese Vorstellung mag verlockend sein, ist jedoch in keiner Weise haltbar. Denn für alle Lernformen gilt: Es gibt keine Kontrolle. Vielmehr treten Fehlkonstruktionen und Fehler erst in der aktiven Auseinandersetzung mit Inhalten zu Tage und fallen daher in Kooperativen Lernformen besonders auf. Hier besteht die Chance, solche Entwicklungen zu erkennen und entsprechend darauf zu reagieren.</p>
<p>Problem: Trittbrettfahrer</p> <p><i>Eine Gruppe aus 5 Mitgliedern bearbeitet ein Thema. Das heißt, beim genaueren Hinsehen erkennt man, dass eigentlich nur zwei Gruppenmitglieder aktiv arbeiten, zwei sitzen mehr oder weniger aufmerksam dabei und ein Mädchen mit einer schönen Handschrift schreibt das Plakat, das diese Gruppe gestalten soll.</i></p>	<p>Dies ist in der Tat ein Problem und per Definition handelt es sich in diesem Lernarrangement auch nicht um eine Kooperative Lernform. Es müssen daher Veränderungen in der Organisation dieser Arbeitsphase vorgenommen werden, die das Lernarrangement zu einer echten kooperativen Lernumgebung machen.</p>

Tabelle 1: Problemzonen und Lösungsansätze beim Kooperativen Lernen.

Warum schreiben wir also diesen Artikel? Viele Aspekte des Kooperativen Lernens werden der Leserschaft bekannt sein, vieles hat man schon einmal gehört, im Studium oder auf Fortbildungen erarbeitet. Dennoch zeigt ein Blick auf die schulische Unterrichtspraxis, dass die Umsetzung bisweilen schwer fällt. Es stellt sich also die Frage, wie Kooperative Lernformen unter den beschriebenen – manchmal problematischen – Bedingungen so eingesetzt werden können, dass sie den genannten theoretischen Ansprüchen und Rahmenbedingungen gerecht werden können.

Begriffsbestimmung und Abgrenzung

Die eingangs ausgeführten Überlegungen zeigen es: Kooperative Lernformen haben das Problem, dass sie

bisweilen von herkömmlichen Formen der Partner- und Gruppenarbeit schwer zu unterscheiden und abzugrenzen sind. Dies liegt nicht zuletzt an einem weit gefassten Verständnis von Kooperativem Lernen, wie es in folgender Definition deutlich wird:

„Der Begriff Kooperatives Lernen wird im weitesten Sinne verwendet, wenn zwei oder mehr Personen zusammenarbeiten, mit dem Ziel dabei etwas zu lernen.“ (Huber 1999, S. 3)

Wir gehen davon aus, dass ein solch weites Verständnis wenig hilfreich ist um die Kommunikation über Kooperatives Lernen voranzutreiben, trägt es doch zu einer Vermischung und Verwechslung herkömmlicher Formen von Partner- und Gruppenarbeit und Kooperativen

Lernformen im engeren Sinne bei. Deshalb gehen wir von folgender Definition aus:

„Kooperatives Lernen ist eine Interaktionsform, bei der die Beteiligten gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Im Idealfall sind alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam Verantwortung.“ (Konrad & Traub 2007, S. 5)

Die zuletzt genannte Definition lässt auf gravierende Unterschiede zwischen im eigentlichen Sinne kooperativen Lernformen und den im Unterricht beobachtbaren Varianten der Partner- und Gruppenarbeit schließen. Diese können zwar kooperatives Lernen im Sinne unserer Definition sein, müssen es aber nicht. Denn: kooperatives Lernen lässt sich als Gruppenarbeit beschreiben, aber nicht jede Gruppenarbeit ist kooperatives Lernen! (Weidner 2003).

Wie wirkt kooperatives Lernen? Theoretische Perspektiven des kooperativen Lernens

Forschung und Praxis des kooperativen Lernens basieren auf verschiedenen theoretischen Ansätzen, die in den letzten Jahren umfassend diskutiert und weiterentwickelt wurden. Beispiele für aktuelle Entwürfe sind die sozio-konstruktivistische Perspektive, die an Arbeiten von Piaget (1980) anknüpft, die sozio-kulturelle Perspektive nach Vygotsky (1978) und die motivationale Perspektive (Slavin 1983).

Trotz einiger Gemeinsamkeiten unterscheiden sich die genannten Sichtweisen hinsichtlich der Erfolgsfaktoren der Kooperation. Abhängig vom jeweils vertretenen Menschenbild und Wissensverständnis werden die folgenden Prozesse und Phänomene als ausschlaggebend für den postulierten Nutzen des kooperativen Lernens angesehen:

- I Das Auftreten soziokognitiver Konflikte und deren Auflösung in Austausch und Diskussion. Die kooperative Bearbeitung der Konflikte kann lernförderliche Qualitäten aufweisen (sozio-konstruktivistische Perspektive).
- I Die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses der Lerninhalte und die hierbei auftretenden Prozesse der Verinnerlichung und der Äußerung von Gedanken (Externalisierungs- und Internalisierungsprozesse) in der sogenannten „Zone der proximalen Entwicklung“. Gemeint ist die Spanne zwischen dem, was ein Individuum allein lernen kann, und dem, was es mit Hilfe einer erfahreneren bzw. kompetenteren Person zu erreichen vermag. Durch Interaktion innerhalb dieser Zone erwirbt das Individuum höhere

psychische Funktionen, also Gedächtnis, Problemlösen und Denken (sozio-kulturelle Perspektive).

- I Die Bedeutung von Belohnungen und individuellen Zielen. Beide stärken den Zusammenhalt (reziproke Interdependenz) in der Gruppe und die Anstrengungsbereitschaft der Mitglieder (motivationale Perspektive).
- I Das Teilen und gemeinsame Nutzen von Informationen und kognitiven Vorgängen. Im Rahmen der Aushandlungsprozesse beim kooperativen Lernen werden eigene und fremde Problemlöseprozesse nach außen getragen und einer Lösung zugänglich gemacht.
- I Das Anreichern gegebener Materialien durch Informationen und Anregungen anderer Gruppenmitglieder. Bestimmte kognitive Prozesse, vor allem Elaborationen (d.h. die Vernetzung von Informationen) werden durch spezifische Merkmale der sozialen Interaktion begünstigt.

Lernen in kooperativen Zusammenhängen: Zum aktuellen Forschungsstand

Vergleich mit anderen Unterrichtsformen

Mit Hilfe kooperativer Lernformen sollen Lernende nicht zuletzt darin unterstützt werden, ihre eigenen Denk- und Lernprozesse zu erkennen und zielführend zu nutzen. Sie sollen vor allem tiefgehend und selbstgesteuert lernen können. In welche Maße sich diese positiven Erwartungen einlösen lassen, kann am Vergleich zu traditionellen (Einzelarbeit und/ oder Wettbewerb) Unterrichtsformen abgelesen werden.

In mancher Hinsicht sind Gruppen Individuen bei der Informationsverarbeitung offenbar überlegen. Aufgrund ihrer höheren „Speicherkapazität“ können soziale Einheiten mehr Informationen „behalten“ als Individuen. Die Anwendung von Strategien erfolgt in Gruppen häufig konsequenter und Entscheidungen sind in sich stimmiger und nachhaltiger. Vorteilhaft sind zudem das größere Wissenspotenzial sowie die effektive Nutzung von Modellierung und Feedback (Krause 2007).

Zudem lassen sich positive Einflüsse kooperativer Lernformen auf motivationale und soziale Variable sowie die Einstellung zum kooperativen Lernen bestätigen.

Rahmenbedingungen

Es gibt wichtige Rahmenbedingungen, die Erfolg oder Misserfolg kooperativer Lernarrangements beeinflussen. Dazu gehören Faktoren, die dem Bereich der organisatorischen Rahmenbedingungen zugeordnet werden können, wie die Aufgabe, welche die Gruppe zu bear-

beiten hat, die Strukturierung der Interaktion innerhalb der Gruppe, die Anreizbedingungen sowie die Gruppenzusammensetzung (Friedrich 2002; Konrad & Traub 2007). Darüber hinaus lassen sich Qualitätsaspekte bei der Umsetzung Kooperativer Lernformen im Handeln der Lehrpersonen und dem der Schüler/innen festmachen (Dann et al. 1999).

- **Aufgaben für Gruppen:** Aufgaben für Kooperatives Lernen sollten viele Facetten beinhalten, damit jeder etwas beitragen kann. Sie sollten genügend komplex sein, damit überhaupt ein Anreiz zu Kooperation und Interaktion besteht und die Aufgabe nicht in Einzelarbeit leichter und schneller gelöst wird. Außerdem sollte es sich tatsächlich um eine spezielle Gruppenaufgabe handeln, die nur durch Kooperation erfolgreich bearbeitet werden kann. Auf diese Weise kann verhindert werden, dass die Lernenden die Aufgabe entweder abwechselnd bearbeiten oder die Arbeit einfach aufteilen.
 - **Strukturierung der Interaktion:** Kooperatives Lernen umfasst verschiedene Arten und unterschiedlich starke Organisationsformen. Es kann in Form unstrukturierter Gruppenarbeit erfolgen, es können jedoch auch bestimmte Regeln für die Kooperation vorgegeben werden. Strukturierte Kooperationsformen sind beispielsweise das Wechselseitige Lehren und Lernen, die Gruppenrecherche, das reziproke Lehren oder die skriptunterstützte Kooperation (zu unterschiedlichen Kooperationsformen z.B. Bernhart & Bernhart 2007 und Konrad & Traub 2007). Die hier genannten Beispiele zielen in der Regel (wie auch spezielle Gruppenaufgaben und Gruppenbelohnungen) auf eine aktive Partizipation aller Gruppenmitglieder ab.
 - **Anreizbedingungen:** Auch die motivationale Absicherung durch extrinsische Anreiz- und Belohnungsbedingungen ist ein entscheidender Faktor dafür, dass Kooperatives Lernen unter den Bedingungen der Schule funktioniert. Eine Vielzahl empirischer Untersuchungen zeigt, dass es wichtig ist, nicht nur die Gruppenleistung als Ganzes zu bewerten; vielmehr sollte die Gruppenleistung zusätzlich auch den Beitrag der einzelnen Mitglieder widerspiegeln. Nur unter dieser Bedingung ist die Motivation der Gruppenmitglieder maximal ausgeprägt, auch dafür zu sorgen, dass die jeweils anderen Teilnehmer Lernfortschritte erzielen und zum Gruppenziel beitragen.
 - **Gruppenzusammensetzung:** Für eine aktive Partizipation aller Gruppenmitglieder sind insbesondere die Gruppengröße und -zusammensetzung bedeutsam. Phänomene wie Verantwortungsdiffusion oder soziales Faulenzen kommen eher in größeren Gruppen vor. In kleineren Gruppen ist eine aktive Partizipation aller Gruppenmitglieder wahrscheinlicher und leichter realisierbar. Welche Gruppenzusammensetzung sinnvoll und zielführend ist, hängt ferner in hohem Maße von Inhaltsbereich, Lernziel und Lernvoraussetzungen ab.
 - **Verständliche Arbeitsaufträge:** Auf Seiten der Lehrpersonen gehören präzise und verständliche Arbeitsaufträge, die mit Elementen der Verständnissicherung gekoppelt werden, zu Qualitätsmerkmalen von Kooperativen Lernumgebungen. Durch sie kann Desorientierung auf Seiten der Schüler/innen vermieden werden, was zur Folge hat, dass die Schüler/innen nach der Gelenkstelle des Arbeitsauftrages reibungslos und zügig mit der anschließenden Arbeitsphase beginnen können.
 - **Reflexive Lehrerintervention:** Wie die Praxis zeigt (Dann et al. 1999), neigen Lehrpersonen häufig dazu, ohne Aufforderung und mit einem hohen Kontroll- und Lenkungsbedürfnis in Gruppenarbeitsprozesse der Schüler/innen zu intervenieren. Dies führt oft zu einer Verschlechterung der inhaltlichen Arbeiten, da die Interaktionsprozesse der Gruppe unterbrochen werden. Letztlich besteht zwischen der Lehrerintervention und den Arbeitsergebnissen ein negativer Zusammenhang; allzu aktive Lehrkräfte sind für die Gruppen offenbar keine Hilfe.
 - **Integration und Sicherung der Ergebnisse:** In den Phasen der Auswertung von Gruppenarbeitsprozessen zeigt sich häufig eine niedrige Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler. In der schulischen Praxis ist dies bei der Präsentation von Gruppenarbeitsergebnissen beobachtbar: Die Aufmerksamkeit in diesen Phasen des Unterrichts ist bisweilen nur bei den präsentierenden Schüler/-innen hoch. Daraus lässt sich eine wichtige Aufgabe für die Lehrperson ableiten: Sie sollte die Aufmerksamkeit der Schüler/-innen sichern, indem sie die Ergebnisse in größere Zusammenhänge integriert und entsprechend sichert.
- Im Gesamtüberblick sind vor allem jene Bedingungen als förderlich anzusehen, die die Verantwortlichkeit des einzelnen Gruppenmitglieds für die gemeinsame Leistung unterstützen. Auf diese Weise lässt sich ein verringertes Engagement aufgrund unklarer Zuständigkeiten vermeiden. Zudem können weitere ungünstige Gruppeneffekte verhindert werden, etwa das Trittbrettfahren sowie das soziale Faulenzen.
- Die hier aufgeführten empirisch überprüften Rahmenbedingungen für die Qualität Kooperativer Lernumgebungen und die theoretisch fundierten Erwartungen können in folgender Grafik zusammengeführt werden:

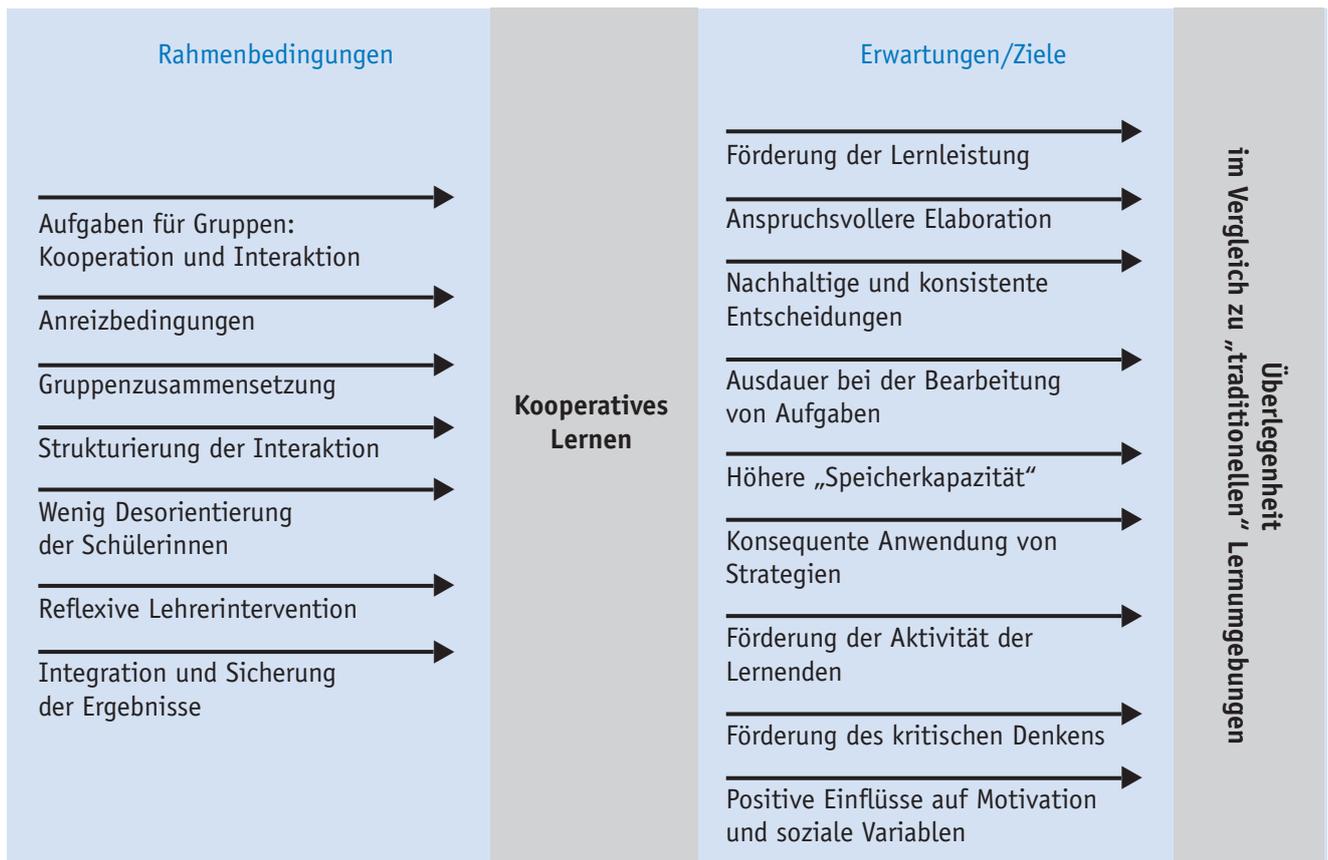


Abbildung 1: Kooperative Lernformen effektiv gestalten.

Umsetzung am Beispiel des Wechselseitigen Lehrens und Lernens (WELL)

Die Methoden des Wechselseitigen Lehrens und Lernens wurden in den letzten Jahren intensiv wissenschaftlich bearbeitet und erforscht (Huber 2007). Sie stellen eine Lernumgebung dar, in den die beschriebenen Rahmenbedingungen für gelingende Kooperative Lernprozesse auch mit relativ unerfahrenen Klassen, beengten räumlichen und zeitlichen Möglichkeiten und großen Klassen besonders leicht und effektiv realisiert werden können.

Die Methoden des Wechselseitigen Lehrens und Lernens (WELL) bestehen aus drei Phasen: einer **Aneignungsphase**,

in der die Schüler/-innen einzeln oder kooperativ mit anderen Schüler/-innen Wissen und Fertigkeiten erwerben. In der darauf folgenden **Vermittlungsphase** werden das Wissen und die Fähigkeiten an einen oder mehrere Lernpartner weitergegeben. In einer dritten Phase (**Vertiefungsphase**) werden die bearbeiteten Inhalte und Fähigkeiten anhand neuer Aufgaben – die gemeinsam bearbeitet werden vertieft, gefestigt und auf andere Anwendungsbereiche übertragen (Transfer). Schematisch kann der Ablauf des Wechselseitigen Lehrens und Lernens folgendermaßen dargestellt werden:

	Fachgebiet / Thema A	Fachgebiet / Thema B
Phase 1		
	Aneignung eines Expertenstatus	

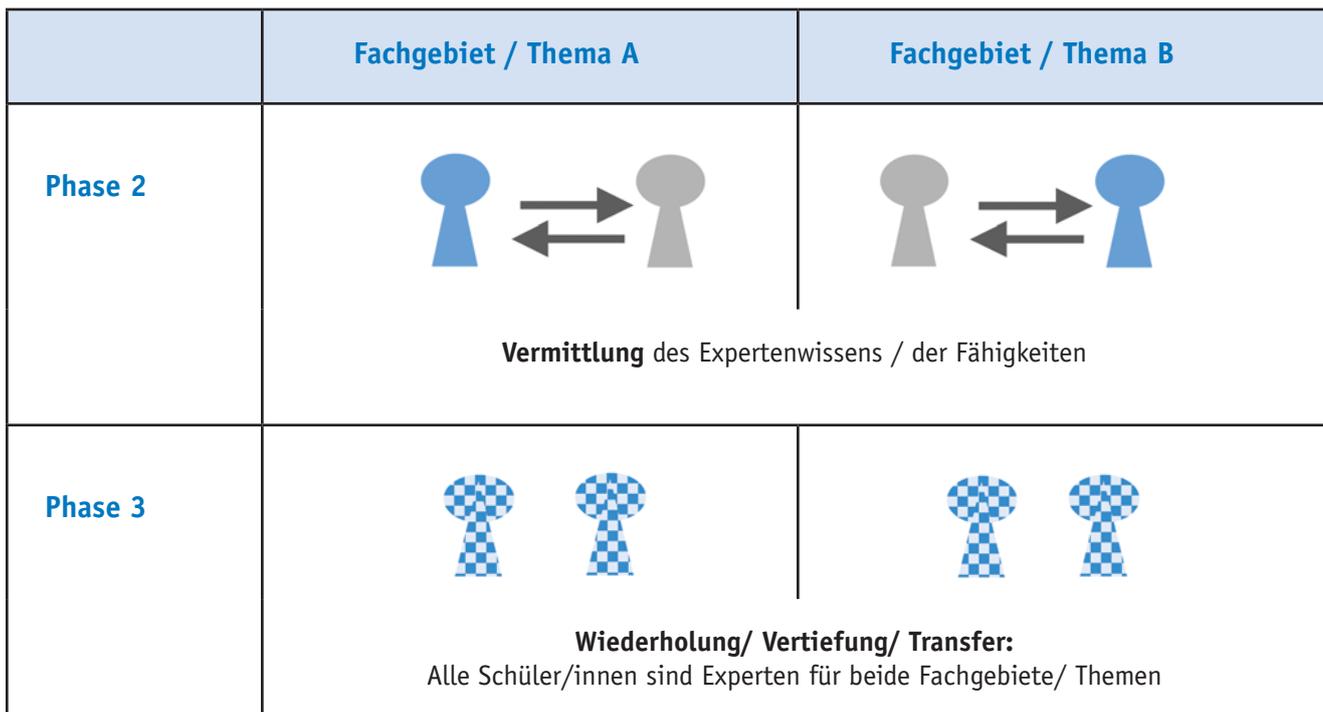


Abbildung 2: Methoden des Wechselseitigen Lehrens und Lernens.

Die Methoden des Wechselseitigen Lehrens und Lernens können verschiedene Formen annehmen (einen umfassenden Überblick erhält man in Bernhart & Bernhart 2007). Die Umsetzungsarten unterscheiden sich vor allem in der Anzahl der Schüler/-innen, die in den einzelnen Phasen zusammenarbeiten und in der Anzahl der Teilthemen, die bearbeitet werden. Die bekannteste (aber auch organisatorisch schwierigste und komplexeste) Einzelmethode ist das Gruppenpuzzle, bei dem mindestens drei Teilthemen bearbeitet werden. Reduziert man die Anzahl der Teilthemen auf zwei, erhält man das Partnerpuzzle, das in der Abbildung 2 dargestellt ist. Das Partnerpuzzle ist für den Einstieg in die WELL-Methoden unbedingt zu empfehlen. Es hat gegenüber dem Gruppenpuzzle den großen Vorteil, dass die Sitzordnung kaum verändert werden muss und die Ein- und Zuteilung der Partner sehr einfach handhabbar ist.

Die WELL-Methoden können anhand von Texten, die zu bearbeiten sind, umgesetzt werden, sie sind aber nicht auf die textgebundene Form festgelegt. Möglich ist auch die Arbeit in Form von praktischen Aufgaben, z.B. das Durchführen eines Versuches in den naturwissenschaftlichen Fächern oder das Erarbeiten eines Sprechrhythmus in Musik. Auch aus dem Sportunterricht liegen positive Befunde vor. Im Folgenden werden wir uns bei der Anwendung der WELL-Methoden an den oben genannten Rahmenbedingungen orientieren:

- **Aufgaben für Gruppen:** Eine grundlegende Bedingung für den Einsatz von WELL ist es, Themengebiete und Aufgaben zu finden, die sich in verschiedene (gleichwertige) Teile strukturieren lassen. (Ein Beispiel aus

dem Unterricht in der Grundschule ist der Vergleich von Hund und Katze als Haustier). Die Aufgaben in der Vertiefungsphase lassen sich nur dann lösen, wenn im Vorfeld gut kooperiert wurde. Hier liegt eine der größten Stärken der WELL-Methoden: Die Schüler/-innen tragen für den eigenen wie auch für den Lernprozess der Mitschüler/-innen Verantwortung, der man sich nicht entziehen kann, was dazu führt, dass das Trittbrettfahrer-Phänomen umgangen wird.

- **Anreizbedingungen:** WELL-Methoden lassen es zu, dass sowohl individuelle als auch gruppenbezogene Leistungen beobachtet und bewertet werden können. Eine detaillierte Beschreibung bis hin zu einem möglichen Bewertungsraster findet sich in *Bernhart & Bernhart (2007)*.
- **Strukturierung der Interaktion:** Die Interaktion ist durch den Ablauf der WELL-Methoden stark vorstrukturiert und Aspekte der „job rotation“ sind integriert: Jeder Schüler/ jede Schülerin ist gleichzeitig Experte und Novize.
- **Hohe Aufmerksamkeit bei der Auswertung:** Die Auswertung der Aneignungsphase findet bei den WELL-Methoden nicht im Plenum, sondern in einer Paarkonstellation oder Kleingruppe statt. Dies hat für die Novizen in dieser Phase den Vorteil, dass sie eine Erklärung bekommen, die nur auf sie abzielt, was bedeutet, dass sie sich der Erklärung aber auch schlecht entziehen können. Für die Experten hat dies den Vorteil, dass jeder Schüler und jede Schülerin ihr Expertenthema vermitteln muss – im Plenum wären nur wenige „dran“ gekommen. Ein großer Vorteil der

Paar- und Gruppenkonstellation ist die Verminderung von „Auftrittsangst“: Es ist für die Schüler/-innen sowohl leichter als im Plenum, Themen zu präsentieren als auch Fragen dazu zu stellen.

- **Gruppenzusammensetzung:** Die Anlage der WELL-Methoden beinhaltet, dass die Gruppenzusammensetzung heterogen wird, weil die Schüler/-innen in der ersten Phase erst einmal einen Expertenstatus erwerben müssen. Die Gruppen sind möglichst klein (Kleingruppen oder Paare).
- **Wenig Desorientierung:** Die Abfolge der drei Phasen der WELL-Methoden sind immer gleich. Das bedeutet, dass die Schüler/-innen den Ablauf der Methoden sehr schnell verinnerlicht haben, was für die folgenden Methodendurchführungen bedeutet, dass es im Normalfall (bei angemessenen Arbeitsaufträgen) nur wenig Desorientierung gibt.

Ausblick: Förderung des selbstgesteuerten Lernens durch Kooperation

Zu den wesentlichen Vorzügen Kooperativer Lernformen zählen Möglichkeiten zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens. Die in diesem Beitrag erläuterten Ressourcen von Austausch und Diskussion stehen durchaus in Einklang mit konstruktivistischen Lernkonzepten, die auf einem schülerorientierten Lernverständnis basieren und einen Wandel der Lehrer- und Schülerrollen voraussetzen: Lernen wird als Entwicklung individueller Wissensstrukturen durch aktive Auseinandersetzung im sozialen Austausch mit anderen definiert. Denken und Handeln erfolgen kontext- oder situationsbezogen; durch Kommunikation und Zusammenarbeit werden unterschiedliche Sichtweisen auf den Gegenstandsbereich erzeugt und ausgehandelt.

Genau diese Aspekte der Kooperation kann sich das selbstgesteuerte Lernen in einem schulischen Kontext zunutze machen. Phasen der echten Zusammenarbeit im Unterricht können letztlich alle Komponenten des selbstgesteuerten Lernens, also den Wissenserwerb, die Wissensanwendung, die Motivation und auch die Nutzung von Lernressourcen positiv beeinflussen und moderieren. Einige Beispiele mögen dies veranschaulichen:

- Schülerinnen und Schüler üben in Lerntandems oder Kleingruppen Methoden, die sie dabei unterstützen, Informationen besser zu verstehen, zu strukturieren und zu verarbeiten (z. B. Texte markieren und gliedern)
- Sie nutzen Methoden, um den eigenen Lernprozess zu verstehen und zu verbessern (z. B. Lerntagebuch, Lernstrategien)
- Sie helfen und motivieren sich in Lernteams gegenseitig und bilden so eine Lerngemeinschaft, die das Leistungsniveau aller hebt.

Kooperatives Lernen leitet zu einem erfolgreichen selbstständigen Arbeiten an. Schülerinnen und Schüler gewinnen zunehmend mehr Souveränität darin, ihr eigenes Lernen zu steuern.

Eine Konsequenz dieser Einschätzung besteht in der gezielten Förderung Kooperativer Lernprozesse. Dazu muss die Lehrperson einerseits geeignete Sozialformen des Unterrichts wählen; andererseits sollte sie durch geeignete Arbeitsanweisungen, Unterstützungen und Hilfestellungen die selbstgesteuerte Kooperation der Lernenden untereinander initiieren und betreuen.

Der Weg zum selbstgesteuerten Lernen in Kooperativen Lernarrangements kann allerdings steinig werden. Wenn Lehrer/-innen Operationen höherer Ordnung – wie sie für das selbstgesteuerte Lernen typisch sind (z. B. Planen, Überwachen, Evaluieren) – wünschen, muss die Fertigkeit der Schüler/-innen für Diskurse spezifisch entwickelt werden, entweder vor dem Kooperativen Lernen oder durch direkte Unterstützung während der Gruppenprozesse. Ergänzend muss die Lehrperson direktes Strategietraining durchführen oder bessere Motivierungen erreichen, damit die erwünschten Verhaltensweisen auftreten; denn die kognitiven, metakognitiven und motivationalen Facetten des selbstgesteuerten Lernens entwickeln sich – wie in diesem Beitrag schon mehrfach betont – nicht automatisch als Folge der Einrichtung Kooperativer Gruppen.

Literatur

- Bernhart, A. & Bernhart, D. Methodentraining: Kooperatives Lernen. Ein Praxisbuch zum wechselseitigen Lehren und Lernen (WELL) für die Klassen 3 bis 10. Donauwörth 2007.
- Bernhart, D., Gürtler, L., Wahl, D. & Wolf, D. Innovative Lernumgebungen und die Gestaltung von Aufgaben. Aufgabenkultur und Unterrichtsqualität: Viel Lärm um nichts? In: Pädagogik 3. 2008, S. 12-16.
- Bohl, T. : Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn 2000.
- Dann, H.-D., Diegritz, T. & Rosenbusch, H. S. (Hrsg.): Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen. Erlangen-Nürnberg 1999.
- Fischer, F.: Gemeinsame Wissenskonstruktion – Theoretische und methodologische Aspekte (Forschungsbericht Nr. 142). München 2001.
- Friedrich, H. F.: Selbstgesteuertes Lernen - sechs Fragen, sechs Antworten. Online unter: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/medio/grundlegendendes/vortraegeaufsaetze/friedrich/friedrich.pdf> 2002.
- Huber, A. A.: Bedingungen effektiven Lernens in Kleingruppen unter besonderer Berücksichtigung der Rolle von Lernskripten. Schwangau 1999.
- Huber A. A. (Hrsg.): Kooperatives Lernen? Kein Problem! Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). Stuttgart 2004.

- Huber, A. A.: Wechselseitiges Lehren und Lernen als spezielle Form Kooperativen Lernens. Berlin 2007.
- Konrad, K.: Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Bad Heilbrunn 2008.
- Konrad, K. & Bernhart, A. Lernstrategien für Kinder. Baltmannsweiler (2. Aufl.) 2006.
- Konrad, K. & Traub S.: Kooperatives Lernen in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler (2. Aufl.) 2007.
- Krause, U. M.: Feedback und Kooperatives Lernen. Münster 2007.
- Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz. Stuttgart 1980.
- Rotering-Steinberg, S.: Untersuchungen zum Sozialen Lernen in Schulen. In: Dalbert & Brunner (Hrsg.) 2000, S. 119-137.
- Slavin, R. E.: Cooperative Learning. New York 1983.
- Vygotsky, L. S.: Mind in Society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA. 1978.
- Wahl, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zur Handlungskompetenz. Bad Heilbrunn (2. Aufl.) 2006.
- Weidner, M.: Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch. Seelze 2003.

Prof. Dr. Klaus Konrad
konrad@ph-weingarten.de

Dominic Bernhart
Bernhart@ph-weingarten.de

Werner Jünger & Iris Leitz

Motivation und Kooperatives Lernen aus neurowissenschaftlicher Sicht

Während sich Strategien extrinsischer Motivation an Belohnung und Bestrafung orientieren, setzt eine intrinsische Motivierung auf Variable wie Interesse am Gegenstand, Faszination durch die Tätigkeit und Kompetenzerleben. Beide Ansätze sind primär sach- und situationsorientiert und ignorieren, was sich atmosphärisch zwischen den Beteiligten abspielt. Dabei stehen Beziehungsaspekte bei motivationalen Abläufen aus neurowissenschaftlicher Sicht hoch im Kurs: Beziehungskompetenz und Kooperation bilden die Basiskomponenten für das Entstehen von Lernmotivation

Es war eine 7. Klasse an einer ländlichen Realschule mit dem üblichen Ausmaß an Schulverdrossenheit pubertierender Schülerinnen und Schüler. Nur mit Lars war vieles extrem: Gleichgültigkeit, mangelnde Mitarbeit, selten gemachte und unvollständige Hausaufgaben, diverse Unterrichtsstörungen. Erwünschtes Verhalten war nur durch ein gehöriges Maß an Druck und Sanktionen zu bekommen. Dann folgte ein Wandertag mit Lagerfeuer und Würstchengrillen. Auf dem Weg dahin lief ich (WJ) mit einer Gruppe Jungs und wir erzählten von unseren Hobbys. Auch Lars war dabei und wir stellten fest, dass wir beide gerne Tennis und Gitarre spielen. Beim Lagerfeuer half mir Lars beim Feuermachen und später bot er mir an, von seinem selbst gebackenen Brot zu probieren. Auch auf dem Heimweg war er in meiner Nähe. Von diesem Tag an war die Mitarbeit deutlich besser und Hausaufgaben kein größeres Problem mehr – und falls sie hin und wieder doch mal „vergessen“ waren, hatte Lars wenigstens ein schlechtes Gewissen.

Das Fallbeispiel veranschaulicht die zentralen Motivations-Parameter Druck und Zug (Rheinberg, 2005) und es zeigt, wie sehr eine persönliche Beziehung mit Lern- und Leistungsbereitschaft zusammenhängen kann. Zunächst war Anstrengungsverhalten allenfalls durch Druck zu erreichen: Strafarbeiten, schlechte Noten, Drohungen, das übliche Sammelsurium. Es wurde allenfalls gearbeitet, um Sanktionen zu vermeiden. Lerntheoretisch ist dies eine Motivation durch negative Verstärkung und sie funktioniert nur so lange, wie der Druck aufrechterhalten wird. Dabei sind ein hohes Maß an Kontrolle und ein stetiger Anstieg der Drohungsspirale vonnöten, um Arbeitsverhalten zu erzielen bzw. aufrecht zu erhalten. Lehrende fühlen sich quasi als Dompteure. Vor allem aber werden sie als „Gegner“ wahrgenommen. Dieses Feindbild impliziert sämtliche Formen des „Gegeneinander“: eine aggressive Grundhaltung, Reaktanz, Misstrauen und Pessimismus. So können Schulen zu „Orten des Grauens“ werden (Bauer 2007, S. 14), die man möglichst schnell wieder verlässt und die assoziiert sind mit Misstrauen und Misanthropie (Kahl 2008).

Eine *Motivation durch Zug* bietet etwas Attraktives oder stellt es zumindest in Aussicht: angenehme Tätigkeiten (z. B. Spiele), spannende Inhalte, Tokens, Vergünstigen, Privilegien und dergleichen. Gearbeitet wird dann, um etwas Positives zu bekommen oder zu behalten. Solche Maßnahmen sind in Unterricht wie Erziehung gezielt einsetzbar und bewirken oft kleine Wunder – aber sie haben einen entscheidenden Nachteil: sie nutzen sich schnell ab. Gibt es dazu Alternativen?

Der Hirnforscher *Manfred Spitzer* (2000, 2002, 2006) betont nachdrücklich, dass das menschliche Gehirn für Lernen quasi prädestiniert sei. Nichts kann es besser, nichts macht es lieber. Dabei sind aber zwei Voraussetzungen unerlässlich, damit Lernvorgänge gleich zu Beginn des Lebens in Gang kommen: Wir brauchen zum einen *sensorische Anregungen*, zum anderen *eine sichere Bindung*. Damit unser Gehirn neuronal vernetzt und verdrahtet werden kann, bedarf es einer reizvollen Lernumgebung; der Säugling muss also hören, sehen, fühlen, schmecken und riechen dürfen, um auf angemessene Weise Anregung zu erfahren. Reizarmut dagegen behindert den Aufbau synaptischer Verbindungen von Nervenzellen – das Schlagwort „use it or lose it“ macht dies deutlich. Deprivation erzeugt zudem Stress, der sogar zum Abbau bestehender Nervenzellen-Verbindungen führen und weiteres Lernen behindern kann.

Eine sensorische Anregung fällt aber nur dann auf fruchtbaren Boden, wenn die klimatischen Bedingungen stimmen: der Säugling braucht soziale Zuwendung, Sicherheit und Geborgenheit; sie repräsentieren den motivationalen Aspekt. Fürsorge und Vertrauen machen Kinder stark und lernfähig, denn sie aktivieren deren epistemische Neugier, indem sie im Gehirn Botenstoffe aktivieren, die uns antreiben und stabilisieren. Was *Erikson* bereits 1968 mit seiner Entwicklungsaufgabe „Bildung von Urvertrauen“ postuliert hat, wird heute neurobiologisch untermauert: *Gerald Hüther* (2004) bezeichnet unser Gehirn als Sozialorgan, das nach „sozialer Resonanz“ strebt und für gelingende Beziehungen und Kooperation konstruiert ist. Da solche Konstellationen intrinsisch motiviert sind, ist die Gefahr einer Abnutzung bzw. Sättigung eher gering.

Vieles spricht dafür, dass Anregung und Bindungssicherheit auch über die Kindheit hinaus die Fundamente von Lernprozessen darstellen. Eingebettet in ein soziales Gefüge, bei dem alle Beteiligten „an einem Strang“ ziehen, sich füreinander interessieren und miteinander kooperieren, sollte Lernmotivation ohne Abnutzungerscheinungen aufrecht erhalten werden können. Soziale Resonanz, Zuwendung und Zuneigung sind somit wesentliche Katalysatoren für Lernen – im Unterricht und im Leben überhaupt. *Bauer* (2007, S. 11) spricht von drei Säulen, auf die sich schulisches Lernen gründet: Erstens der Motivation zum Erwerb von Bildung, zweitens dem Willen zur Kooperation zwischen Lernenden,

Lehrenden und Eltern und drittens der Fähigkeit von Lehrern und Schülern, im Unterricht eine Beziehung zu gestalten. Das hat schon J. W. von Goethe intuitiv auf den Punkt gebracht: „Überall lernt man nur von dem, den man liebt.“

Die Risiken des „Gegeneinander“

„Nichts aktiviert unser Motivationssystem so sehr wie der Wunsch, von anderen gesehen zu werden, die Aussicht auf soziale Anerkennung, das Erleben positiver Zuwendung und die Erfahrung von Liebe“ (*Bauer* 2008, S. 37). Dagegen schalten die Motivationssysteme bereits ab, wenn keine Chance auf soziale Zuwendung besteht. Ablehnung, Ausgrenzung und Isolation erzeugen gar Resignation und Apathie. Kritische Lebensereignisse – typische Auslöser von Depressionen – sind vorrangig sozialer Natur: An erster Stelle stehen *Tod eines Partners, Scheidung oder Trennung*.

Wenn positive Beziehungserfahrungen ausbleiben oder belastende Beziehungen andauern, hat das fatale Folgen in Form von Angst, Schmerz und Stressreaktionen; Beziehungsprobleme senken somit nicht nur unsere Motivation, sondern aktivieren nachhaltig die Stresssysteme unseres Körpers. Soziale Ausgrenzungen setzen sogar eine Mobilisierung des emotionalen Schmerzzentrums in Gang, und da das Gehirn nur unwesentlich zwischen psychischem und körperlichem Schmerz unterscheidet, reagieren wir in beiden Fällen ähnlich, nämlich mit Aggressionen. „Wo Aggression stattfindet, geht es – direkt oder indirekt – immer um das Bemühen um gelingende Beziehungen, um die Verteidigung einer Beziehung oder um eine Reaktion auf ihr Scheitern“ (*Bauer* 2008, S. 86).

Da schulisches Lernen primär in einem interaktiven Beziehungsgefüge stattfindet, sind die Folgen sozialer Defizite offensichtlich. Es sind Lern- und Entwicklungsstörungen zu erwarten, wenn innerhalb der Klassengemeinschaft bzw. zwischen Lernenden und Lehrenden gravierende soziale Probleme oder gar Feindschaften bestehen.

In einer Atmosphäre der emotionalen Kälte und des Gegeneinander sind zudem zentrale pädagogische Mechanismen funktional eingeschränkt oder gar wirkungslos. Lob und Tadel etwa wirken nur dann, wenn sie die gewünschten emotionalen Effekte hervorrufen: Stolz, Zuversicht oder Scham. Eine Beziehungs-Gleichgültigkeit dagegen behindert die erwünschten Effekte oder sie verkehren sich gar ins Gegenteil, etwa dann, wenn man von jemandem gelobt wird, den man ablehnt. Auch das Phänomen des „Übens“ ist motivational von einer funktionierenden Beziehung abhängig – wie *Joachim Bauer* in seinem lesenswerten Buch *Lob der Schule* (2007) ausführlich: Jedwedes Üben ist eine Durststrecke, die vom Lehrenden unterstützend begleitet werden

muss, so dass Übende nicht auf der Strecke bleiben und vorschnell aufgeben. Sie müssen vielmehr „gefüttert“ werden durch Anteilnahme, Ansporn, Zuwendung und konstruktiver Kritik.

Auf den Zusammenhang zwischen sozial-emotionalen und kognitiven Aspekten hat nicht zuletzt schon *Abra-*

ham Maslow (1970) hingewiesen. Folgt man seinem hierarchischen Modell der Bedürfnisse, wird klar, dass es erst dann zur Ausbildung von Neugier und Interessen (Stufe 5) kommen kann, wenn basalere Bedürfnisse befriedigt werden.

Stufe		Höhere Bedürfnisse
8	Transzendenz	Spiritualität ...
7	Selbstverwirklichung	Das eigene Potential ausschöpfen ...
6	Ästhetische Bedürfniss	Ordnung, Schönheit ...
5	Kognitive Bedürfnisse	Wissen, Verstehen, Neues ...
4	Wertschätzung	Vertrauen, Anerkennung ...
3	Bindung	Zusammengehörigkeit, Liebe ...
2	Sicherheit	Sicherheit, Ruhe, Angstfreiheit ...
1	Biologische Bedürfnisse	Nahrung, Wasser, Sauerstoff, Erholung ...
Niedere Bedürfnisse		

Tab. 1: MASLOWs Bedürfnishierarchie (nach: Zimbardo & Gerrig, 2006, 540)

Auf den fundamentalen unteren Stufen sind dies die biologischen Grundbedürfnisse und Sicherheitsbedürfnisse. Dann folgen die Aspekte der Bindung und Wertschätzung. Auf den Unterricht bezogen bedeutet dies: Lehrende können nicht davon ausgehen, dass sich kognitive Bedürfnisse einstellen, wenn z. B. nicht ausreichend gefrühstückt bzw. geschlafen wurde, wenn Lernende Angst haben, sich ausgegrenzt fühlen oder Vertrauen und Anerkennung fehlen. Letztere sind nach *John Gottmann* (1989) besonders dann in Gefahr, wenn die „fünf Todsünden einer Beziehung“ – er nennt sie die apokalyptischen Reiter – im Spiel sind: Destruktive Kritik, Rechtfertigung, Verachtung, Machtdemonstration und Rückzug. Als das tödlichste Beziehungsgift gilt die Verachtung, die sich ausdrückt in Sarkasmus, Demütigung, Verhöhnern und Erniedrigen.

Die Chancen des „Miteinander“

Wenn sich ein Lehrling für seinen Meister ins Zeug legt oder eine Grundschülerin für ihre Lehrerin lernt, ist jede Menge Motivation im Spiel. Von Seiten der Motivationsforschung werden solche Anstrengungsbemühungen entweder über die antizipierten positiven Folgen, durch Interesse am Gegenstand, Selbstbestimmung oder Faszination durch die Tätigkeit erklärt. Allen gemeinsam ist,

dass es eine Art Belohnung gibt, die uns anspornt und zuweilen das auslöst, was *De Charms* „eine milde Form der Besessenheit“ nennt. In jüngster Zeit wurde von der neurobiologischen Forschung ein weiteres, quasi körpereigenes Motivationssystem ins Spiel gebracht: Im menschlichen Gehirn existiert ein Belohnungssystem (nucleus accumbens), das als eine Art Antriebs- bzw. Aktivierungszentrum gilt und auch für Suchtverhalten ausschlaggebend ist. Das System reagiert dann, wenn etwas „besser ist als erwartet“ (Spitzer 2000), aber auch beim Genuss von Schokolade oder Wein, bei schöner Musik oder einem freundlichen Wort. Gerade die Bedeutung sozialer Zuwendung wird besonders hervorgehoben. „Wer nachhaltig Menschen motivieren will, (...) muss ihnen die Möglichkeit geben, zu kooperieren und Beziehungen zu gestalten. Das hat weit reichende Konsequenzen für die Arbeitswelt, für das Medizinsystem und für die Pädagogik“ (Bauer 2008, S. 63). Warum es neurobiologisch gesehen ohne soziale Zuwendung und gelingende Beziehungen keine Motivation geben kann, liegt daran, dass der Kern menschlicher Motivation auf zwischenmenschlicher Anerkennung, Wertschätzung und Zuwendung beruht (Hüther, 2004). Dieses Streben nach sozialer Resonanz wird unterstützt durch drei Facetten des Motivationssystems: durch den Neurotransmitter Dopamin, durch körpereigene Opiode und durch den Wohlfühlbotenstoff Oxytozin.

- I *Dopamin* wirkt wie eine Art Droge, die unsere Konzentration erhöht, Energie liefert und Lust macht, sich anzustrengen; sie wird insbesondere dann freigesetzt, wenn Anerkennung durch wichtige Bezugspersonen erfolgt oder zumindest in Aussicht steht; konkret ist dies dann der Fall, wenn Leistungen gesehen und anerkannt werden. Ein ehrliches und wohlgemeintes Lob wirkt also wie eine Dopamin-Dusche, die weitere Handlungsbereitschaft aktiviert. Zuweilen genügt es, dass eine wichtige Person anwesend ist und sich für das eigene Tun und Bemühen interessiert. Besonders stark regiert das dopaminerge System beim gemeinsamen Lachen – dabei reagieren Frauen stärker als Männer und schütten entsprechend mehr Dopamin aus (Bauer 2008).
- I *Körpereigene Opioide* sind Stoffe, die dafür sorgen, dass wir uns körperlich und geistig fit fühlen. Sie wirken ähnlich wie Opium und Heroin und wirken direkt und wohltuend auf unser Emotionszentrum; ebenso stärken sie das Immunsystem und reduzieren die Schmerzempfindlichkeit. Opioide kommen ins Spiel, wenn Probleme gelöst, Trost gespendet oder Mut zugesprochen wird – etwa durch optimistische Zuwendung nach einem erlebten Misserfolg.
- I *Oxytozin* kennt man seit Jahren als Wohlgefühlbotstoff oder „Vertrauenshormon“, das etwa dann ausgeschüttet wird, wenn eine Frau ihren Säugling in den Arm nimmt und die Mutter-Kind-Beziehung sich dadurch intensiviert und stabilisiert. Letztlich wird dieser Botenstoff aber auch freigesetzt, wenn Beziehungen gelingen, wenn wir uns mit jemandem verbunden fühlen und Sympathie erleben. Durch Oxytozin wird Vertrauen aufgebaut und gestärkt.

Wer mit dieser dreifachen Mixtur regelmäßig versorgt wird, hat Lebenslust, ist aktiv und leistungsorientiert. Kein Wunder, dass auch in Psychotherapien die persönliche Wertschätzung als fundamentale Wirkgröße gilt und die kooperative Gesprächsbeziehung zwischen Therapeut und Klient als entscheidende Variable gesehen wird. Bleiben die positiven Effekte der Motivationsbotenstoffe aus, sucht sich unser Gehirn meist Alternativen. Solche Ersatzreize sind nicht selten Suchtmittel. Das Risiko zur Sucht steigt grundsätzlich dann, wenn Wertschätzung und soziale Resonanz Erfahrungen dauerhaft fehlen. „Die stärkste und beste Droge für den Menschen ist der andere Mensch“ bringt es *Joachim Bauer* (a.a.O., S. 54) auf den Nenner. Kurzum: Unsere Motivationssysteme werden aktiviert durch Beachtung und Zuwendung. Dauerhafte Konflikte und Ablehnung dagegen fahren unsere Stress-Systeme hoch und lassen die Motivationssysteme quasi abstürzen.

Im Unterricht drückt sich eine Beziehungsgestaltung darin aus, dass Lehrende ihre Schüler als Personen wahrnehmen, sich für sie interessieren und Defizite als Entwicklungschancen betrachten; entscheidend ist die

Kontaktaufnahme gleich zu Beginn des Unterrichts. Wenn stattdessen erst mal Regularien abgehandelt werden, hat das nicht nur motivationale Defizite, sondern oft auch eine Erhöhung von Unterrichtsstörungen zur Folge (Leitz & Jünger 2008).

Die zwischenmenschliche Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ist insbesondere beim *Lernen am Modell* (Bandura 1979) von herausragender Bedeutung. Mit der Entdeckung der Spiegelneuronen durch den Italiener *Rizzolatti* Anfang der 1990er Jahre wurde ein neurobiologisches Korrelat für biologische Resonanz entdeckt und *Banduras* Theorie bestätigt. Wird die Handlung eines Gegenübers beobachtet, wird dessen Innenperspektive intuitiv erfasst und ein ähnliches biologisches Programm in Gang gesetzt. Bei einem Beobachtenden bzw. Lernenden feuern also die gleichen Neuronen in Echtzeit wie beim aktiven Modell. Diese Abläufe geschehen automatisch, intuitiv und präreflexiv (Bauer 2006) und sorgen für einen inneren Nachvollzug des Wahrgenommenen. Spiegelneurone sind zudem die Schaltstellen für Mitgefühl und Empathie. Wie Experimente gezeigt haben, ist aber entscheidend, dass eine echte, lebende Person in Erscheinung tritt; nur dann feuern Spiegelneurone optimal. Da uns soziale Resonanz Erfahrungen wichtig sind, führen geglückte Spiegelungen auch zu einer Versorgung mit körpereigenen Opioiden. Demgegenüber sind Roboter oder audiovisuelle Medien kein echter Ersatz und auch keineswegs in der Lage, das neuronale System zu trainieren und aufzubauen. Deshalb sind auch Lehrende, die ihren Stoff „abspulen“ und jegliche Begeisterung für ihren Beruf vermissen lassen, nicht in der Lage, Lernmotivation aufzubauen, da ihre Schülerinnen und Schüler diese Einstellungen und Werthaltungen „spiegeln“.

Auch Stress und Angst können die Aktivität der Spiegel-Nervenzellen massiv hemmen. In diesem Zustand verringert sich das Vermögen, sich einzufühlen und andere zu verstehen; ebenso nimmt auch die Fähigkeit zu lernen ab. Letztlich kann sich ein Mangel an entsprechenden „Trainingseinheiten“, die mit Mimik, Gestik und Stimme zwischen Mutter und Säugling beginnen und weitere positive Beziehungserfahrungen einschließen, langfristig negativ auf die Fähigkeit jeglichen Imitationslernens auswirken.

Beispiele eines gelingenden „Miteinander“

Kooperative Lehrer senden positive Signale. Sie vermitteln ihren Schülerinnen und Schülern, dass diese willkommen sind, sich weiterentwickeln können und als Person zu achten sind; sie verströmen Optimismus und Vertrauen. Eine solche Grundhaltung

erzeugt ein lernförderliches Klima, das *Helmke* (2009, S. 221ff) an vier Aspekten festmacht: einem adäquaten Umgang mit Fehlern, angemessenen Wartezeiten,

einer entspannten Lernatmosphäre und einem Abbau von Angst.

Dass man gemachte Fehler im Unterricht auch konstruktiv nutzen kann, skizziert das Konzept der *Positiven Fehlerkultur* (Althof 1999, Oser & Spychiger 2005). Es geht darum, Fehler Ernst zu nehmen, nutzbringend zu verwerten sowie in einem angst- und vorwurfsfreien Klima aufzubereiten. So entsteht eine „Vertrauenskultur“, die Unterricht primär als Lernsituation erscheinen lässt und auf sämtliche Formen des Bloßstellens in verbaler wie nonverbaler Form auf Seiten der Lehrenden und der Mitschüler (z. B. Lachen) verzichtet.

Das Unterrichtstempo ist ein zentrales Bestimmungsstück der Inneren Differenzierung. Aufgrund der Heterogenität vieler Schulklassen braucht Unterricht eine ausgewogene Balance zwischen „Schwung“ (Kounin 2006) einerseits und angemessenen Pausen und *Wartezeiten* andererseits. Nach Helmke (2009) ist diese zeitliche Passung eher in Gefahr durch eine überhöhte Geschwindigkeit als durch Geduld und Abwarten – insbesondere bei Schüler-Antworten. Wenn Lehrer-Schüler-Interaktionen mit Zeitdruck verbunden sind, sollte dies klimatische wie auch motivationale Konsequenzen haben. In der Unterrichtsforschung werden bei Schülerantworten zwei kritische Wartezeiten unterschieden: die Zeit zwischen Lehrerfrage und Schülerantwort sowie die Zeit zwischen einer verbesserungswürdigen Antwort und der Lehrerreaktion. Bezüglich des ersten Aspekts besteht Einigkeit dahingehend, dass Wartezeiten unter drei Sekunden zu gering sind. Das gilt insbesondere bei sogenannten *high-level-questions* – auch dann, wenn einige Schüler/-innen sich bereits melden. Zum einen „interpretieren sie die Wartezeit als Indikator dafür, wie überlegt und gedankenreich eine Antwort sein soll“ (a.a.O., S. 228) und andererseits bedeutet ein Abwarten bzw. Nachreichen einer Vermittlungshilfe eine optimistische Erwartung seitens der Lehrenden. Warten impliziert also nicht nur Respekt sondern auch eine Attributierung auf den motivationsförderlichen Faktor *Anstrengung*. Letzteres gilt auch für den zweiten Aspekt, wenn Lehrende erst mal abwarten und die Frage nicht einfach an den nächsten weiterreichen, selbst beantworten oder gar mit dem Stoff weitermachen. Gage & Berliner (1998) empfehlen eine Wartezeit von 3 bis 4 Sekunden bei *low-level-questions* und bis zu 15 Sekunden bei sehr anspruchsvollen Fragen.

Eine entspannte *Lernatmosphäre* hängt nach Weinert (1999) davon ab, inwieweit Schülerinnen und Schüler abschätzen können, ob es sich in einer Unterrichtsphase um eine Lernsituation oder eine Leistungssituation handelt. Eine klare und erkennbare Trennung hat vorteilhafte Effekte, denn „wer sich subjektiv in einer *Leistungssituation* wähnt, bemüht sich in erster Linie darum, Erfolge zu erzielen und Misserfolge zu vermeiden. In Leistungssituationen geht es nicht darum, Neues

zu erlernen, Wissenslücken zu schließen oder unklar Gebliebenes besser zu verstehen; es kommt vielmehr darauf an, mangelndes Wissen nicht preiszugeben, Fehler zu vermeiden und sich selbst in ein günstiges Licht zu stellen. Im Vergleich dazu werden *Lernsituationen* subjektiv als entspannter, offener, informativer, sach- und problemzentrierter wahrgenommen. Die Neugier kommt zum Zuge und Fehler brauchen nicht vermieden zu werden, weil man aus ihnen lernen kann. Mitschüler sind nicht Konkurrenten, sondern Lernpartner. Der Lehrer erscheint nicht als Bewertungsinstanz, sondern als Lernberater“ (a.a.O., S. 33)

Darüber hinaus können auch Leistungssituationen angstfreier erlebt werden, wenn die Transparenz der Leistungsmessung erhöht und der Betroffene selbst in Bewertungsprozesse mit einbezogen wird. Dies ist besonders dann angezeigt, wenn es sich um prozessorientierte Ergebnisse handelt wie es bei neueren Methoden (Portfolios, Lerntagebücher, Lerndiplome, etc.) der Fall ist. Auch wenn es scheint, dass anfänglich Unterrichtszeit verloren geht, so führen diese Auseinandersetzungen doch langfristig weg von einer konkurrenzorientierten hin zu einer kooperierenden Leistungsbewertung (Winter 2004). Dabei findet eine „Förderung der Selbstständigkeit und der Eigenverantwortung“ (Buschmann 2009, S. 22) statt. Weil von den Lernenden verlangt wird, die eigene Leistung zu evaluieren und mit anderen Produkten in Beziehung zu setzen, kommt es zu einer aktiven Auseinandersetzung und Reflexion: Fortschritte und persönliche Anstrengungen werden deutlicher, Leistungsrückmeldungen individueller.

Auch die inhalts- bzw. ablaufbezogene Beteiligung der Lernenden kann eine motivationsförderliche Form der Kooperation sein. Dieser reformpädagogische Anspruch findet seine Fortsetzung in der Forderung, Lerninhalten eine persönliche Bedeutung zu geben. Eine solche (beim Projektverfahren selbstverständliche) Strategie impliziert, dass vor Beginn einer Unterrichtseinheit alle Lernenden planerisch beteiligt werden. Im Sinnes eines solchen *Planungsgesprächs* findet eine Auseinandersetzung statt „über gemeinsame Vorhaben, über Vorgehensweisen im Lernen bzw. im Unterricht (...). Das Gespräch führt zu einem Plan über das weitere Vorgehen und leitet deren Durchführung ein“ (Potthoff et al. 2006, S. 41). Die Schülerinnen und Schüler sind somit Teil des Systems und in höherem Maße mitverantwortlich für den eigenen Lernprozess. Das aktive Einbinden in die Unterrichtsplanung nimmt den Schüler als Person mit eigenen Interessen und Vorlieben ernst und intensiviert seine Beziehung zu einem Lerninhalt.

Fazit

Die Beziehungskompetenz von Lehrenden muss als ebenso entscheidend wie ihre fachlichen und didakti-

schen Fähigkeiten betrachtet werden. Sie trägt bei zu einem förderlichen Unterrichts- und Sozialklima, das fachbezogenes Lernen ebenso begünstigt wie soziales und das ein effektives Classroom-management erleichtert. Diese kooperative Grundhaltung innerhalb des Systems Schule ist nur durch einen systematischen Aufbau verlässlicher Beziehungsangebote zu erreichen; und sie bedarf einer regelmäßigen und eigenaktiven Auseinandersetzung: „Genauso wie man Sprechen nur in einer Sprachgemeinschaft durch Sprechen und Verstehen lernt, lernt man Sozialverhalten nur in einer Gemeinschaft, in und mit der man handeln darf und kann. Kooperation wird spielerisch gelernt, aber das Spiel heißt nicht ‚Mensch ärgere dich nicht‘ und auch nicht ‚Monopoly‘; es heißt ‚Miteinander leben! Und es ist kein Spiel.‘“ (Spitzer 2002, S. 314)

Literatur

- Althof, W. (Hg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Opladen 1999.
- Bandura, A.: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart 1979.
- Bauer, J.: Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. Frankfurt 2004.
- Bauer, J.: Warum ich fühle, was du fühlst. München 2006.
- Bauer, J.: Lob der Schule. Hamburg 2007.
- Bauer, J.: Prinzip Menschlichkeit. München 2008.
- Buschmann, R.: Beteiligung von Schülern an der Bewertung von Leistungen. In: Pädagogik, 4/2009, S. 22-25
- De Charms, R.: Motivation in der Klasse. München 1979.
- Gottmann, J.: Kinder brauchen emotionale Intelligenz. München 1998.
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze 2009.
- Hüther, G.: Die Strukturierung des menschlichen Gehirns durch soziale Erfahrungen. In: K. Gebauer & G. Hüther (Hg.) Kinder brauchen Vertrauen. Düsseldorf 2004.
- Kahl, R.: Der Fehler ist das Salz des Lernens. In: R. Caspary (Hg.) Nur wer Fehler macht, kommt weiter. Freiburg 2008.
- Leitz, I. & Jünger, W.: Man nehme ... Rezepte gegen Unterrichtsstörungen. In: Die Grundschulzeitschrift, 224, S. 4-9, 2009.
- Oser, F. & Spychiger, M.: Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim 2005.
- Potthoff, U. et al.: Gespräche mit Kindern. Berlin 2006.
- Spitzer, M.: Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Heidelberg 2000.
- Spitzer, M.: Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg 2002.
- Spitzer, M.: Lernen. Die Entdeckung des Selbstverständlichen. Hamburg 2006.
- Weinert, F. E.: Die fünf Irrtümer der Schulreformer. In: Psychologie Heute, 7, 1999, S. 28-34.
- Winter, F.: Neue Lernkulturen – aber Leistungsbewertung von gestern. In: H. Barnitzky & A. Speck-Hamadan: Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Hemsbach 2004.

Dr. Werner Jünger
juenger@ph-heidelberg.de
Dipl.-Päd. Iris Leitz
?? @ ?? .de

Helmut Wehr

Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin beim Kooperativen Lernen!

Aktuelle Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass die „traditionelle“ Lernkultur, das Modell des frontal unterrichtenden Lehrers sich überlebt hat und dringend durch eine veränderte Lernkultur ergänzt oder auch ersetzt werden muss, die kreativere Wege des Lernens und Unterrichtens beinhaltet. Das veränderte Lehrverständnis, welches durch Lernerzentrierung gekennzeichnet ist, zielt darauf ab, Schüler/-innen zu helfen, ihr eigenes Wissen und Können aktiv zu erwerben, während sie kooperativ mit Klassenkamerad/-innen interagieren und arbeiten. Die Lernforschung zeigt, dass Schüler als aktive und selbstgesteuerte Lernende gesehen werden müssen, die grundsätzlich in der Lage sind, ihre Lernprozesse selbst zu organisieren, durchzuführen und zu bewerten. Lehrende können und müssen sich daher als Mitgestalter/-in von Lernumgebungen und Unterstützer/-in von Lernprozessen sehen. Der Lehrer als reiner Wissensvermittler hat ausgedient – er muss zum individuellen und gruppeninitiativen Lernbegleiter werden- wie Schüler, die zu Lernbegleitern der Klassenkameraden/innen werden sollten. Möglich ist dies durch die Vertiefung von kooperativen und offeneren Unterrichtsformen, die handlungsorientiert Sach-, Personal-, Sozial-, und Methodenkompetenz zur Entfaltung kommen lassen.

Die veränderte Lehrerrolle

Durch den Wandel und die Veränderungen in der Welt stellen sich neue Anforderungen auch an die Lehrenden und Lernenden. Gefordert sind zunehmend Qualifikationen wie Kooperationsfähigkeit, Flexibilität und eigenverantwortliches Handeln. Betrachtet man als traditionelle Unterrichtsform die direkte Instruktion, wobei das Lerngeschehens external gesteuert wird, können aktuelle Anforderungen welche man an Heranwachsenden stellt, nicht mehr erfüllt werden. Das Modell des Frontalunterrichts, das von den Schülern verlangt, abwartend, diszipliniert und wettbewerbsorientiert zu sein, ist zwar immer noch gang und gäbe, aber aktuelle Forschungsergebnisse haben die Grenzen dieses Unterrichtsmodells hinreichend verdeutlicht. Die Schüler lernen dabei oft nicht, was ihre Lehrer ihnen beizubringen glauben. Die „traditionelle“ Lernkultur hat sich überlebt und muss dringend durch eine Lernkultur ergänzt – oder auch ersetzt – werden, die kreativere Wege des Lernens und Unterrichtens beinhaltet (vgl. Konrad, Traub 2008, S. 15). Das veränderte Lehrverständnis, welches durch Lerner- statt Lehrerzentrierung gekennzeichnet ist, zielt darauf ab, Schülern zu helfen, ihr eigenes Wissen und Können aktiv zu erwerben, während sie kooperativ mit Klassenkameraden arbeiten. Die derzeitigen Ergebnisse aus der Lernforschung zeigen, dass Schüler als aktive und selbstgesteuerte Lernende gesehen werden müssen, die grundsätzlich in der Lage sind, ihr Lernen selbst zu organisieren, durchzuführen und zu bewerten. Lehrende können und müssen daher als Mitgestalter von Lernumgebungen und Unterstützer von Lernprozessen gesehen werden (vgl. Grenn 2005, S. 29). Kooperative und offenere Unterrichtsformen und Lehrmethoden ermöglichen handlungsorientiertes, selbstgesteuertes und situierendes Lernen; dies gilt es Schritt für Schritt intensiver zu nutzen und damit überholte Konzepte zu ergänzen bzw. auf lange Sicht abzulösen.

Es wird die zukünftige Rolle von Lehrerinnen und Lehrern im Klassenzimmer sein, derartige Lernprozesse zu ermöglichen. Das Unterrichten erfordert eine entsprechende Aus- und Weiterbildung, um diese professionellen Kompetenzen ausprägen (vgl. Konrad, Traub 2008, S. 18; Green, Green 2007, S. 97f.).

Die Lehrerrolle bei der Kooperation

Die veränderte Lehrerrolle zeichnet sich dadurch aus, dass davon ausgegangen wird, dass Lehren Lernen heißt. Denn eine Lehrkraft, die ihre Klasse aufmerksam beim Lernen begleitet, lernt, was sie lehren muss. Sie orientiert sich an den Lernvoraussetzungen ihrer Schüler, denn bei kooperativen Lernformen wird die Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Schüler betont. Obwohl der Lerner nicht im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht und von einer Lehrerzentrierung

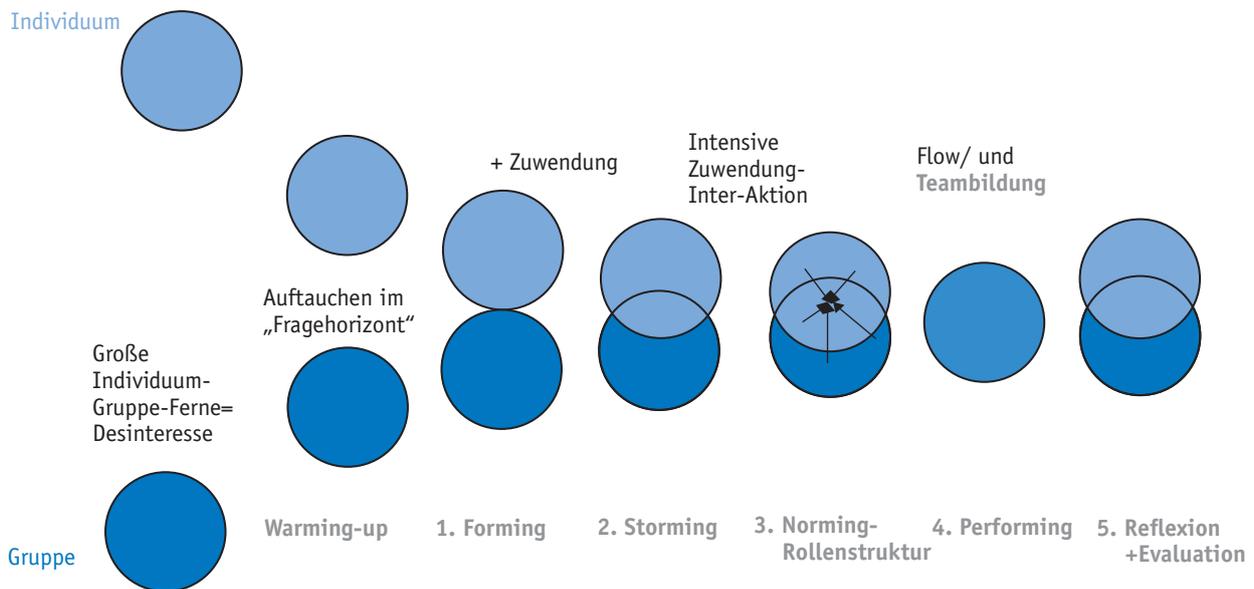
abgesehen wird, trägt er mit seinem Verhalten entscheidend zum Gelingen der kooperativen Lernprogramme bei. Er leitet das Unterrichtsgeschehen als so genannter „Lerncoach“, der jederzeit ein offenes Ohr für Fragen der kooperativ ein Problem lösenden Schüler hat.

Bereits im Vorfeld sowie auch während der Arbeitsphasen muss er wichtige Entscheidungen treffen, um ein erfolgreiches Lernen gewährleisten zu können. Wichtige Entscheidungspunkte sind beispielsweise die Gruppengröße, die Gruppenzusammensetzung und die Zuweisung von Rollen (Vgl. Green, Green 2007, S. 50f.). Des Weiteren müssen kooperative Methoden langfristig geplant und in die gesamte Unterrichtsorganisation eingebettet werden. Dazu gehört es auch, sich um die fünf Elemente des kooperativen Lernens zu kümmern. Der Lehrer muss beispielsweise für das Vorhandensein einer gegenseitigen positiven Abhängigkeit sorgen, sodass die Kinder das Gefühl haben, den jeweils anderen zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe zu brauchen. Da der Lehrer den Lernstoff nicht frontal präsentiert, hat er die Möglichkeit, während der Arbeitsphasen einzelne Schüler und deren Arbeitsverhalten zu beobachten und gegebenenfalls einzugreifen (Brüning, Saum 2006, S. 82 f). Von besonderer Bedeutung beim Kooperativen Lernen ist die Reflexion. Schüler denken dabei über ihren Lernprozess und jenen der Gruppe nach. Nicht nur das eigene und gegenseitige Beurteilen ist wichtig. Ein Feedback des Lehrers hilft den Schülern ihre Lernfortschritte zu sehen und an eventuell vorhandenen Lücken konkret zu arbeiten (Brüning, Saum 2006, S. 153. Green, Green 2007, S. 112ff.).

Was es bei der Vorbereitung zu bedenken gilt

Mit der Anwendung kooperativer Lernformen verfolgt der Lehrer breitgefächerte Zielsetzungen bezüglich des Lernerfolgs, der Sozialkompetenz, der Motivationsförderung und des selbstgesteuerten Lernens. Damit diese Ziele zumindest teilweise erreicht werden können, bedarf es einer gründlichen Vorbereitung der kooperativen Lernsequenzen. Die Schüler sind häufig nur passives Lernen im Frontalunterricht gewohnt und müssen an die aktive Wissensaneignung erst herangeführt werden (vgl. Konrad, Traub 2008, S. 70). Unabhängig vom Inhaltlichen müssen Basiskompetenzen im sozialen und kommunikativen Feld konkret geübt werden. Die Lehrkraft sollte für diese vorbereitenden Schritte genügend Zeit einplanen. Eventuell bestehende negative Erfahrungen mit Gruppenarbeit im herkömmlichen Sinn müssen häufig erst abgebaut werden. Zu Beginn steht das Erreichen eines positiven Gruppenklimas im Mittelpunkt. Hilfreich sind Kennenlern - Spiele und Übungen zur Förderung sozialer Kompetenzen (vgl. Konrad, Traub 2008, S. 71f).

„Stufen der Individuum-Gruppen-Begegnung“



Durch die Methoden kooperativen Lernens setzen Lehrer/-innen eine intensive Gruppendynamik und -strukturierung in Gang, die zu beobachten sich im Sinne der verbesserten Kooperation lohnt. Hierbei gilt es die entstehenden Rollenstrukturen im Sinne effektiveren Lernens und Zusammenarbeitens zu stimulieren:

Die Rolle im Gruppenbildungsprozess

Im *Forming* werden die individuellen Grundlagen geschaffen, hier erweist sich Kompetenz, Empathie, Akzeptanz und Offenheit gegenüber der Gruppe. Hier müssen die positiven Aspekte des Selbstwertgefühls (vgl. Green, Green ³2007, 63f) aktualisiert werden:

Im ersten direkten Kontakt, dem *Storming*, erfährt das Individuum die Schwierigkeiten des Gegenstandes und des Gegenüber, erkennt den eigenen und fremden Widerstand gegen die Aufgabe. Konflikte entstehen in der Gruppe. Aggressionen und Spannungen treten auf. Positions- Macht- und Rankämpfe brechen auf, die in ein positives Wir-Gefühl einmünden.

Intensivere Zuwendung zur Gruppe und zum Gegenstand führt im *Norming* zur gezielten, ja strategischen Informationsverarbeitung und -interpretation. Techniken und Hilfsmittel erlauben klarere Zielerreichungsstrategien. Erste Problem lösende Kategorien können erarbeitet werden. Die Differenzierung der Aufgabenstellung harmonisiert die Gruppenkonflikte. Normen und Rollen strukturieren und differenzieren sich. Die Interaktionsdichte erzwingt die Bewältigung von Nähe – Distanz - Problemen, dies lässt Positionen [α β γ δ] sich in der

Gruppe ausgestalten. Die Teilnahme am Gruppengeschehen, d.h. die emotionalen und informativen Austauschprozesse, entwickelt in der Gruppe Kohäsionskräfte. Das Wir-Gefühl kann sich auf der Basis gelungener und (selektiv) authentischer Beziehungen konsolidieren.

Im *Performing* arbeitet die Gruppe an der Aufgabe und entwickelt Lösungsmöglichkeiten. Das gemeinsam getragene Risiko erlaubt Veränderung und progressive Entwicklung. Dadurch werden die rein funktionellen Rollenkonzepte durch ich-gerechtes, reifes Rollenhandeln abgelöst (Empowerment). Die Gruppe wirkt strukturiert und aufeinander bezogen. Konfliktlösungsmöglichkeiten sind entwickelt, wodurch Kooperation und informelle Begegnung ausgebaut werden kann. (vgl. Green, Green ³2007, S. 53.) Im Prozess der Teambildung können Flow und kreative Synergieeffekte entstehen. Erleichtert wird dies, wenn fluide Gruppenstrukturen mit Problemlösungen koinzidieren.

Für den kreativen und kooperativen Gruppen- Prozess erscheint wichtig, dass der erste Impuls durch einen „Vorgeber“ oder „Initiator“ in die Gruppe gegeben wird. Jedoch nicht der Impuls allein ist von Bedeutung, sondern dem Impulsgeber muss von der Gruppe eine gewisse Sachautorität zugesprochen werden, sonst wird der Impuls nicht als sachdienlich betrachtet oder sofort von Gruppenmitgliedern verworfen oder übergangen. Dem Initiator muss von der Gruppe eine gewisse Sachautorität zugestanden werden; er muss als „Experte“ akzeptiert werden bzw. sich dieses Prädikat im Laufe der Geschichte des Bestehens der Gruppe erworben haben. Dieser „Expertenstatus“ bezieht sich auf die sachlogischen und subjektiven Komponenten des dynamischen Geschehens.

Die Dynamik des Prozesses verläuft jedoch im Sande, kann der Vorgeber nicht auf „Annehmer, Ausführer“ zurückgreifen, die sich seiner Impulse praktisch annehmen. Während der Vorgeber den Impuls, die so genannte „zündende Idee“ liefert, übernimmt der „Ausführer“ die praktisch-tätige Seite des kreativen Prozesses. Hierbei ist jedoch die Rollenübernahme des „Ausführers“ nicht als rein passiv-mechanischer Prozess zu sehen, denn für den Übernehmer der Rolle des Ausführenden muss der Impuls, der ja Fremdes darstellt – er kommt ja von einem Anderen –, zu etwas Eigenem werden, sonst bleibt er für den Ausführenden etwas Äußerliches, das mit ihm selbst, seiner Person, nichts zu tun hat. In diesem Sinne findet ein doppelter Lernprozess statt. Für den Ausführenden erschließt sich ein neuer Sachverhalt, eine neuer Sachaspekt in einem schon vorher bekannten Gebiet, hinzu kommt, er übernimmt diesen Impuls als einen eigenen, so dass dieser bei ihm wenig Konkurrenz- und Abgrenzungsenergie mobilisiert. Eine gewisse Identifikation mit dem Vorgeber ist in diesem Zusammenhang unumgänglich, denn im Akt des Identifizierens wird er quasi zum anderen und behält gleichzeitig seine eigene Identität bei. Voraussetzung hierzu ist, dass sich die Identifikationsfähigkeit durch positive Identifikationsprozesse in der Biographie des Identifizierenden herausbilden kann. Das Selbstwertgefühl muss dabei durch eine ausbalancierte Nähe und Distanz und die eigene Kompetenz-, Sicherheits- Sinnhaftigkeitserfahrung gewährleistet sein. Hier gilt es, durch sorgsame Beobachtung die teamförderlichen und effektivierenden Impulse und Anregungen zu geben. Hierbei können sich folgende Arbeits- und Sozialrollen herauskristallisieren:

- Der *Leiter* oder „Vorgeber“: Der Leiter ist demnach der Motivator, der andere Teammitglieder mitreißt und die nötige Orientierung gibt. Er legt den Rahmen für die Zusammenarbeit fest.
- Der „Mitarbeiter“/ „Ausführer“: Der Mitarbeiter ist der Praktiker, der sich durch disziplinierte, harte Arbeit auszeichnet. Er fasst die Dinge direkt an und macht seine Arbeit gerne und gut.
- Der *Ideengeber*/ „Initiator“: Er ist der kreative Kopf im Team und liefert ständig neue Ideen. Davon ist allerdings nur ein Teil realisierbar. Ein Ideengeber braucht Freiraum.
- Der „Buchhalter“ oder *Ressourcenverwalter*: Er sorgt dafür, dass dem Team die nötigen Ressourcen wie Informationen, Materialien oder auch Kontakte zur Verfügung stehen. Er hat

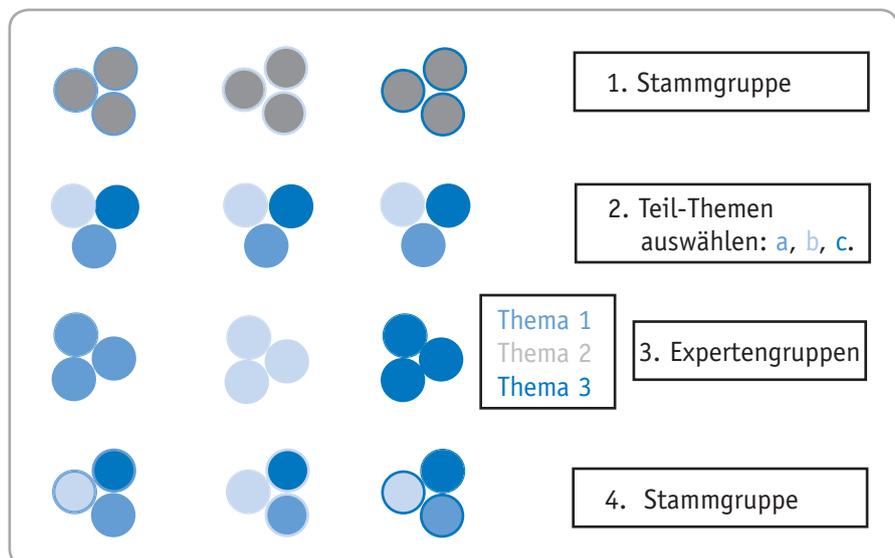
oft einen guten Blick für die Gesamtzusammenhänge und die Realisierungsmöglichkeiten von Ideen.

- Der „*Manager*“: Er nimmt die Dinge pragmatisch in die Hand, strukturiert Arbeitsergebnisse und Diskussionen. Wie der Ideengeber braucht er aber viel Freiraum, um nicht mit dem Teamleiter zusammenzustoßen.
- Der *analytische Beobachter*: Er besticht durch Wissen und seine ausgezeichneten analytischen Fähigkeiten, kann Argumente neutral und sachlich abwägen. Er ist unverzichtbar, wenn es im Team um sichere Entscheidungen geht.
- Der *Qualitäts-Prüfer*: Er hat vor allem die Qualität der Arbeit im Blick, achtet auf brauchbare Ergebnisse und darauf, dass nicht zu viele Luftschlösser produziert werden.
- Der *Unterhalter*: Einen Fröhlichen braucht jedes Team, sagt man. Der Unterhalter will selbst Spaß und sorgt so für gute Laune im Team. Er kann für ein gutes Arbeitsklima wichtig sein.

Kleine Methoden-Box¹:

Gruppenpuzzle oder Expertenkongress²

Wer lehrt, der lernt: Schüler sollen sich als Experten in ein Thema einarbeiten und sich dann in einer zweiten Phase gegenseitig ihr Expertenwissen weitervermitteln. Puzzle-Unterricht ist eine Kombination von Gruppenarbeit und autonomem Lernen: Der zu behandelnde Stoff wird in einzelne, voneinander unabhängige Themen aufgeteilt. Die Stammgruppen erhalten alle die gleiche Aufgabe (arbeitsgleiche Gruppen). In den Expertengruppen wird gemeinsam die Lösung der gestellten Aufgabe erarbeitet. Anschließend werden die Expertengruppen aufgelöst und Unterrichtsgruppen gebildet. (vgl. Klippert 1996, S. 151.)



Durchführung

1. Schritt:

Die Klasse wird in „Stammgruppen“³ aufgeteilt. Die Zahl der Stammgruppen ist abhängig von der Anzahl der Schüler einer Klasse und der Anzahl der Teilthemen, die zu einem Thema gestellt werden.

$$\text{Zahl der Stammgruppen} = \frac{\text{Klassengröße}}{\text{Zahl der Themen}}$$

2a. Schritt:

Die einzelnen Mitglieder einer Stammgruppe erhalten unterschiedliche, thematisch sich ergänzende Texte, Schaubilder etc. [Thema 1, Thema 2, Thema 3]

2b. Schritt:

Die Stammgruppen setzen sich zusammen und verteilen die Arbeit [Thema 1, Thema 2, Thema 3] auf die Gruppenmitglieder.

Die Aufgabe könnte folgendermaßen lauten: Diskutiert das Gelesene in eurer Expertengruppe und klärt gemeinsam Verständnisfragen. Ihr sollt den Inhalt dieses Textes später zwei anderen Mitschülern vermitteln. Bereitet hierfür in der Expertengruppe eine Präsentation vor. Unterstützt die Präsentation mit einer Visualisierung. Formuliert ein Ergebnis.

3a. Schritt:

Kurze Einarbeitsphase, in der sich die Schüler mit ihren Texten vertraut machen.

3b. Schritt:

Schüler mit gleichen Texten finden sich in einer „Expertengruppe“ zusammen, um gemeinsam ihr Thema bearbeiten zu können, z. B. in Form einer Diskussion, Hausaufgabe, schriftliche Zusammenfassung, Collage, etc.

4. Schritt:

Anschließend erläutern und präsentieret ihr vollständig die Sachverhalte den anderen Mitgliedern der (ursprünglichen) „Stammgruppe“. Dabei wird die handlungsorientierte Methode des „Lernens durch Lehren“ (LdL) integriert. Eine Variante geht von einer Präsentation der „Experten“ [Thema 1, Thema 2, Thema 3] im Plenum aus. Hier ist vor allem auf die Visualisierung und Strukturierung Wert zu legen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, nach der Präsentation durch die Experten in den Stammgruppen einen Test zur Rückmeldung zu schreiben, ein „Blitzlicht“ kann die Expertenrunde, das Gruppenpuzzle beschließen. (Eine Reflexion und Evaluation sollte sich anschließen.)

Die Puzzle-Technik funktioniert nach dem Prinzip der sozialen Kohäsion. Schließlich unterstützen sich die Schüler hierbei gegenseitig, weil sie ein gemeinsames Gruppenziel haben, das sie erreichen möchten. Ein „Wir-Gefühl“ im Team entsteht durch die gegenseitige positive Abhängigkeit, konkreter durch die Notwendig-

keit, sich gegenseitig zuzuhören und so Empathie zu trainieren. Die Schüler spüren, dass sie einander brauchen, um Erfolg zu haben (vgl. Konrad, Traub 2008, S.71f). Und sie lernen ihre Lernstrategien zu reflektieren, so findet Meta-Lernen statt und Methodenkompetenz wird aufgebaut.

Placemat („Platzdeckchen“): Fallbeschreibung aus der schulischen Praxis⁴

Sie arbeiten als Lehrer/-in an einer Hauptschule. In die Stadt, in der Sie tätig sind, sind in den vergangenen Jahren viele Spätaussiedler (russlanddeutsche Familien) gezogen, da durch die Auflösung einer Bundeswehrgarnison Kasernen frei wurden, die von der Kommune zu Wohneinheiten umgebaut und saniert wurden. Der Anteil an Schüler/innen mit russlanddeutschem Migrationshintergrund an Ihrer Schule ist innerhalb der vergangenen drei Jahre von 2% auf 41% angestiegen. Sie unterrichten in der Klasse 9a, in der 12 von 31 Schüler/innen russlanddeutscher Herkunft sind. Die übrige Schülerschaft setzt sich zusammen aus Schüler/innen deutscher (13 Schüler/innen), kurdischer (2 Schüler/innen) und türkischer Herkunft (4 Schüler/innen). Ihrer Beobachtung nach bilden die Schülergruppen außerhalb des Unterrichts weitgehend herkunfts- und sprachgleiche Cliques. Diese Spaltung der Schülerschaft bleibt auch im Unterricht erhalten, wie sie an Sprache und Interaktionen erkennen. Ihre Kollegen sind mit Ihnen wegen der aggressiven Stimmung in Ihrer Klasse besorgt. Bei einem pädagogischen Netzwerk – Gespräch wollen Sie unterschiedliche Möglichkeiten der Verbesserung des Klassenklimas durch ein pädagogisches Projekt erarbeiten und dann mit den Kolleginnen realisieren.

Auf welches der folgenden pädagogischen Projekte können Sie sich einigen?

- A) In der Klasse werden systematisch Methoden kooperativer Lernsituationen im Unterricht in möglichst vielen Fächern eingeführt und eingeübt. Hierbei werden gezielt Schüler/innen unterschiedlicher Herkunft in Kleingruppen an gemeinsame Aufgaben herangeführt.
- B) Die Klasse übernimmt die Klassenpatenschaft für einen verwilderten und vom Müll verunreinigten Baggersee in Ortsnähe. Für die Jugendlichen entsteht so eine Schwimmgelegenheit im Sommer, da das städtische Schwimmbad wegen Reparaturarbeiten das nächste Jahr nicht zur Verfügung steht.
- C) Sie organisieren mit Ihrer Klasse ein zweitägiges Spielfest im Naturfreundehaus im Schwarzwald/Schwäbischen Alb: Gespielt werden Interaktions-Kooperations- Outdoorspiele, also Spiele, in denen Schüler/innen in heterogenen Teams antreten. Für den späten Abend haben Sie ein Nachtgeländespiel vorgesehen.

- D) Sie unternehmen mit Ihrer Klasse eine mehrtägige Orientierungswanderung durch die unbesiedelten Teile der Schwäbischen Alb/Schwarzwald – mit Kompass, Karte und einer schlichten Campingausstattung.
- E) In den Spuren von Simon Rattle wagen Sie sich ans Einstudierung und Aufführung einer zeitgemäß adaptierten Version des Musicals „Westside Story“ als fächerübergreifendes Lernprojekt der Fächer Deutsch/Englisch – Ethik – Musik – Sport – Kunst mit dem Aufführungsdatum bei großen Schulfest.
- F) Mit Ihrer Klasse organisieren Sie für das Sommerfest der Schule Speisen, Spielzeug und drucken Schul-T-shirts und produzieren individuelle Tassen zum Verkauf zu Gunsten der Klassenfahrt am Ende der Schulzeit.
- G) Sie organisieren mit Ihrer Klasse ein zweitägiges Spielfest im Clubhaus des Fußballclubs Ihres Ortes: Gespielt werden vor allem erlebnispädagogische und Outdoor-, Abenteuer-, Nachtspiele, also Spiele, in denen Schüler/-innen in heterogenen Teams sich der Herausforderung gemeinsam stellen müssen.

Aufgabe:

- Überlegen Sie 5 Minuten allein, welche Lösung Sie für sich selbst bevorzugen würden. Schreiben Sie Ihre Lösung auf ein kleines Blatt Papier. (Hierzu dienen die vier Dreiecke).
- Legen Sie Ihr Blatt Papier entsprechend vor sich und diskutieren Sie, um zu einer Gruppenentscheidung zu kommen. Überlegen Sie 15 Minuten in Ihrer Gruppe (4 Personen), für welche Lösung Sie sich als Gruppe entscheiden würden. (In die Mitte kommt die Gruppenentscheidung!)

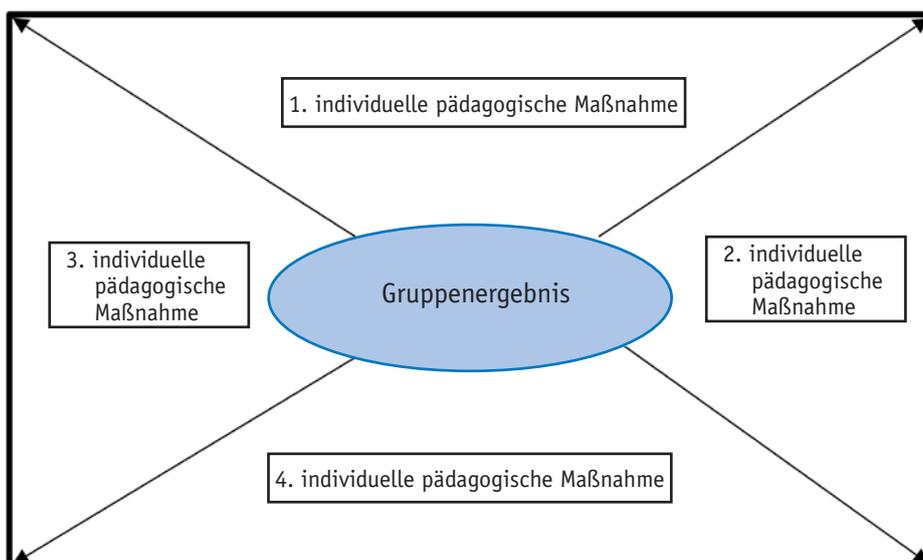
Anmerkung

- Hierzu ist sehr anregend der Methodenteil in: Green, Green 20073, S. 125-137 und: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) 20043, Methodenkiste, Bonn, [Methodenkarten als pdf-Datei]. vgl. auch greens-web.learnline.de [1.12.2009.]
- <http://www.e-teaching.org/didaktik/konzeption/methoden/gruppenlernen/puzzle/>[4.12.2009]
http://www.unibw.de/lehrplus/methodenkoffer/copy_of_gruppenarbeit/gruppenpuzzle[1.12.2009]
Sliwka, Anne 1999, Drei Methoden zum Gruppenlernen. Zeitschrift Lernwelten, 2/99, S. 71 ff.
http://lehrerfortbildung-bw.de/kompetenzen/projektkompetenz/methoden_a_z/gruppenpuzzle[1.12.2009]
- Tipp: Es sollten leistungsheterogene Gruppen gebildet werden, um die Gruppenleistungen vergleichen zu können und um die Kreativität und Integrationspotenz anzuregen.
- Die Anregungen hierzu stammen von Prof. Sliwka PH HD.

Literatur:

- Brüning, Ludger/ Saum, Tobias 2006, Erfolgreich Unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen.
- Green, Norm/ Green, Kathy 20073, Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch. Weinheim und Basel.
- Klippert, Heinz 1998, Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim/Basel. Beltz.
- Konrad, Klaus/ Traub, Silke 2008, Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.

Dr. Helmut Wehr
Leopaed@web.de



Albrecht Wacker, Hans Batsching, Andreas Göppel

Kooperatives Lernen am Beispiel der Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung (FüK)

Ergebnisse einer Prozessbeobachtung an den Realschulen Baden-Württembergs

In allen Realschulen Baden-Württembergs wurde zum Schuljahr 2007/08 verbindlich die „Fächerübergreifende Kompetenzprüfung“ eingeführt. Die Intentionen dieser neuen Prüfungsform fokussieren insbesondere Merkmale Kooperativen Lernens. Im Artikel wird gefragt, inwiefern sie sich im kooperativen Arbeitsprozess der Schülerinnen und Schüler wiederfinden lassen. Die Befunde weisen darauf hin, dass sich Kooperative Interaktionen vor allem auf Prozessaspekte beziehen, wie beispielsweise technische Fragen im Zusammenhang mit der zu erstellenden Präsentation. Der Beitrag schließt aufgrund dieser Ergebnisse mit einem Plädoyer, künftig auch Inhaltsfragen zu stärken.

In den vergangenen Jahren wurde in der Schulpädagogik mehr und mehr die Leitfigur des „selbstständig arbeitenden Schülers“ (Bastian 2007, S. 14) herausgehoben. Dabei bezieht sich Selbstständigkeit nicht nur auf das Einzellernen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf das Lernen in Partnerarbeit und in Schülergruppen. Mit dem Begriff „Kooperatives Lernen“ wird das soziale Arrangement im Hinblick auf diese Leitfigur besonders betont. Als Merkmale Kooperativen Lernens werden unter anderem die besonderen Anforderungsstrukturen von Aufgaben, welche eine positive gegenseitige Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bedingen, genannt. Die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Verantwortung für den eigenen Lernprozess und den Prozess der Gruppe übernehmen zu können, ist ebenfalls eine Bedingung des Lernarrangements und zugleich das anvisierte Ziel. Mit diesen Merkmalen kann Kooperatives Lernen von weiteren sozialen Arrangements, wie beispielsweise Gruppenarbeit oder Teamarbeit, qualitativ abgegrenzt werden. Somit sind hohe Erwartungen mit Kooperativem Lernen verbunden, insbesondere aber diese, die Problemlöse- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Indessen liegen kaum Erkenntnisse vor, welche in diesem Zusammenhang die Prozesse des Kooperativen Lernens auf der Grundlage eines inhaltlichen Arbeitsauftrags in den Blick nehmen. Dieser Artikel berichtet von einem Pilotprojekt an der Wilhelm-Hauff-Realschule in Pfullingen. Er nimmt die Prozesse der Schülerkooperation am Beispiel der neuen „Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung (FüK)“ in den Blick, die hier als eine mustergültige Form Kooperativen Arbeitens und Lernens verstanden wird. Zunächst wird deshalb die Fächerübergreifende Kompetenzprüfung an den Realschulen in Baden-Württemberg – besonders für Lehrkräfte anderer Schulformen – kurz

vorge stellt, sodann ihre tieferen Intentionen und mögliche Ansatzpunkte zu ihrer Untersuchung skizziert und nachfolgend die konkreten Forschungsfragen ausgeführt. Nach einer kurzen Darlegung der Untersuchung und der eingesetzten Forschungsmethoden und Vorgehensweisen werden die Ergebnisse referiert. Ein Fazit schließt den Artikel ab.

Die Fächerübergreifende Kompetenzprüfung an Realschulen in Baden-Württemberg

Zum Schuljahr 2004/05 wurde in Baden-Württemberg eine umfassende Bildungsplanreform in Kraft gesetzt, in deren Zentrum neue, als Bildungsstandards firmierende Lehrpläne stehen. Die Bildungsstandards unterscheiden vier formale Kompetenzfelder in theoretischer Differenzierung: „Fachliche Kompetenz“, „Methodische Kompetenz“, „Soziale Kompetenz“ und „Personale Kompetenz“. Auf der Seite der Unterrichtsprozesse wird mit den Bildungsstandards anvisiert, fächerübergreifendes und selbstständiges Lernen zu fördern (MKJS-BW 2006, 6). Für diese Prüfung bearbeiten die Schülerinnen und Schüler eine komplexe Fragestellung kooperativ in einem Team und dokumentieren, präsentieren und reflektieren ihre Ergebnisse. Dieses Ziel erfordert zu den zentralen fachlich-inhaltlichen Kompetenzen vor allem soziale und kooperative, aber auch arbeitstechnische. Mit letzteren sind besonders die Interaktionen in den Schülergruppen angesprochen und damit Kooperatives Lernen, das mit Erwartungen zur Intensivierung und gegenseitigen Befruchtung für die inhaltliche und methodische Arbeit verbunden ist. Zur Durchführung der Prüfung bilden die Schülerinnen und Schüler Gruppen in der Größe von drei bis fünf Teilnehmern. Dies begründet sich mit der Bezugnahme auf das Erlernen „so-

ziale Kompetenz“ als ein Ziel der Prüfung. Die Gruppe insgesamt wählt ein Gruppenthema, das sich auf die Kompetenzen und Inhalte von zwei Fächern oder Fächerverbänden aus den Klassenstufen 9 und 10 bezieht. Innerhalb der Gruppen werden diese Themen noch einmal in Einzelthemen unterteilt. Die Einzelthemen müssen einen sinnvollen Beitrag zum Gruppenthema sein und dieses aus einem bestimmten Blickwinkel erhellen. Während der Phase der Gruppen- und Themenfindung werden die Schülerinnen und Schüler durch Lehrkräfte beraten und betreut. An vielen Schulen stellen die Schülerinnen und Schüler ihre bisherigen Überlegungen an Fixterminen vor und beraten anschließend ihre weiteren geplanten Schritte mit den Lehrkräften. Während des Schuljahres haben die Schülerinnen und Schüler Zeit, zum gewählten Thema Informationen zu sammeln und diese zu bearbeiten. Im Anschluss an die schriftlichen Prüfungen in den Hauptfächern steht nach der Notenbekanntgabe zusätzlich eine Phase von drei Wochen zur Verfügung, in welcher eine intensive Vorbereitung auf die Präsentation und das Prüfungsgespräch stattfindet. Dabei steht es den Gruppen frei, sich zuhause oder in der Schule zum gemeinsamen Arbeiten zu treffen und auch die Anzahl der erforderlichen Arbeitssitzungen festzulegen. Die Gruppe hat aus ihrem Arbeitsprozess heraus eine Dokumentation zu erstellen, die vor der Prüfung bei den Prüfern abzugeben ist; den Zeitrahmen hierzu legen die Einzelschulen fest. Die Dokumentation dient als Grundlage für die gemeinsame Präsentation und das Prüfungsgespräch, für das pro Schüler etwa 15 Minuten insgesamt vorgesehen sind. Das Prüfungsgespräch bezieht sich über das Thema hinaus auf weitere Kompetenzen und Inhalte der betroffenen Fächer und Fächerverbände. Jeder Schüler erhält eine Einzelnote (MKJS-BW 2006, 27).

Mit der Reform verbundene Intentionen und Ansatzpunkte der Untersuchung

Mit dieser – innerhalb der Bundesrepublik Deutschland – seltenen Form der mündlichen Kompetenzprüfung ist intendiert, neben den fachlich-inhaltlichen Kompetenzen auch die sozialen, arbeitstechnischen und personalen in den Verlaufsprozess mit einzubeziehen. Die Prüfung ist damit unmittelbar an den Bildungsplan angekoppelt, der zu den fachlich-inhaltlichen Kompetenzen vor allem der Vermittlung der sozialen Kompetenzen und damit kooperativen Arbeitsweisen eine hohe Bedeutung zumisst. Mit dem kooperativen Arrangement ist stets der Gedanke verbunden, dass die Gruppe zu Ergebnissen kommt, welche die Ergebnisse einzelner qualitativ übersteigen. Deshalb ist beispielsweise – anders als bei den Projektprüfungen in der Hauptschule in Baden-Württemberg – der fachlich-inhaltliche Bereich durch die Bezugnahme auf zwei Bildungsstandards der Klassenstufen 9 und 10 stärker hervorgehoben und dies

ein wichtiges Alleinstellungsmerkmal der Realschul-Prüfung. Die verstärkte Akzentuierung sozialer Kompetenzen und ihre Modellierung in einer Prüfung finden ihren tieferen Grund nicht zuletzt in den gesellschaftlich immer häufiger vorgetragenen Forderungen an die allgemeinbildenden Schulen, den Erziehungsauftrag zu stärken und auch hinsichtlich anschließende Berufsausbildungen und projekthafte Arbeiten in Berufs- und weiterführenden Schulen, diese Kompetenzen verstärkt in den Blick zu nehmen.

Gleichsam stellt die neue Prüfungsform ein Steuerungsinstrument dergestalt dar, als Rückwirkungen auf die Methodencurricula der Realschulen damit anvisiert sind und diese Elemente kooperative und arbeitstechnische Voraussetzungen beinhalten müssen, nun erfolgreich die Prüfung absolvieren zu können. In der Abstimmung dieser Elemente auf die Zielrichtung der Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung ist ein nicht unbeträchtliches Potenzial für die Unterrichts- und Schulentwicklung enthalten. Diese Ausführungen bedeuten für eine Pilotstudie, die es sich zum Ziel setzt, Arbeitsprozesse Kooperativen Lernens zu beobachten, dass sie sich zunächst im Sinne der Intentionen der Prüfung auf ein inhaltlich spezifiziertes Verständnis der Kooperationen zu beziehen hat und darin eingelagert die formal definierten sozialen und arbeitstechnischen Kompetenzen mitzureflektieren sind.

Um Arbeitsprozesse selbsttätig arbeitender Schülergruppen analysieren zu können, ist es hilfreich, entlang der Literatur Struktur- und Prozessaspekte differenztheoretisch zu unterscheiden und zu beobachten. Dabei bilden die Strukturkonstanten der Gruppenarbeit notwendigen Bedingungen für die ablaufenden Prozesse. Als Strukturmerkmale werden hierbei die Form, die Organisation und die Konstanz der Gruppe begriffen. Die Struktur ist von den Merkmalen der Mitglieder geprägt und ändert sich nur langsam. Prozessmerkmale dagegen thematisieren die dynamischen Merkmale und die auftretenden Interaktionsmuster. Mit Blick auf das Interaktionsverhalten im kooperativen Gruppenprozess soll die Frage im Vordergrund stehen, ob hierbei die inhaltliche oder die prozedurale Kooperation überwiegt. Als inhaltliche Kooperationen gelten konkret jene Aspekte der Gruppenkommunikation, die sich auf die gewählten Bildungsstandards beziehen; die im Gruppenprozess gestellten Fragen sind hier von besonderer Bedeutung, weil sich in ihnen die Interaktion manifestiert; auch sie sollen entlang der Differenzierung betrachtet werden. Als Beispiel für eine Frage, die zu der Kategorie ‚inhaltliche Frage‘ kodiert wurde, soll aus den Schüleräußerungen angeführt werden: „Die alten Ägypter haben Windenergie schon genutzt, um die Segelschiffe voranzubringen. Gehört das in den Vortrag rein oder nicht?“ Als prozedurale Interaktionen werden dagegen jene zwischen Gruppenmitgliedern rubriziert, die sich auf die

organisatorisch-technischen Aspekte des Arbeitsprozesses und der Präsentation beziehen, also z. B. Hinweise zu den Arbeitstechniken, der Informationsbeschaffung, -verarbeitung, der Organisation, der Präsentation (hier beispielsweise der technische Umgang mit Powerpoint) sowie Hilfen zur Steuerung der Arbeit, vor allem bezüglich der weiteren Zeitplanung (vgl. hierzu auch Bräu 2006, 26). Im folgenden Beispiel aus den Schüleräußerungen bezieht sich die Interaktion auf die Präsentation: „Was ist Hintergrund? Blau, oder was nehmen wir für eine Farbe? Weiß, das ist so eine Mischung, nicht gut, lieber blau!“ Da die zu untersuchenden Prozesse, die hier im Mittelpunkt stehen, an die zu Grunde liegenden Strukturen der Gruppen gebunden sind und von ihnen abhängen, werden auf der dargestellten Grundlage die folgenden Einzelfragen hinsichtlich der getroffenen Unterscheidung ausgewiesen, die mit Fragen zu den Strukturaspekten beginnen.

Fragen zum Strukturaspekt (zur Form, Konstanz und Organisation der Gruppe):

- I Wie geschieht die Gruppenbildung und welche Gruppengröße wird von den Schülerinnen und Schülern bevorzugt?
- I Welche quantitativen Aspekte der Gruppenarbeit, beispielsweise die Anzahl der Gruppentreffen, können festgestellt werden?

Fragen zum Prozessaspekt und zu den Kooperationsmustern in der Gruppe:

- I Welche inhaltlichen und prozeduralen Kooperationen lassen sich in den Gruppensitzungen erkennen?
- I Beziehen sich die im Arbeitsprozess gestellten Fragen der Schülerinnen und Schüler auf den Inhalts- oder den Prozessaspekt?

Methode

Der erste Durchgang der Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung wurde zum Schuljahr 2007/08 verbindlich an allen Realschulen in Baden-Württemberg durchgeführt. Das Pilotforschungsprojekt im Sommer 2008 setzte sich zum Ziel, aus der Begleitung der Praxis in Verbindung mit der Aufarbeitung von Literatur zu theoretisch konsistenten und empirisch durchzuführenden Fragestellungen zu gelangen, die einer weiteren Bearbeitung in Forschungsprojekten lohnen. Das Ziel der Pilotstudie war es, aus der Fülle möglicher Fragestellungen solche herauszufinden, die mit Blick auf den Prozesscharakter Kooperativen Lernens in schulischen Kontexten einer empirischen Bearbeitung lohnen und die bislang vorliegenden theoretischen Fundierungen zu erweitern suchen. Qualitative Forschungsmethoden ermöglichten, neue Erkenntnisse aus der Durchführung der mündlichen Kompetenzprüfung zu generie-

ren, beispielsweise die Schülerarbeitsprozesse präzise zu dokumentieren. Hierzu wurde insbesondere eine Schülergruppe vom Beginn der Arbeiten bis zur finalen Präsentation bei ihren Gruppentreffen mit der Videokamera begleitet; die erforderlichen Zustimmungen der Eltern und Einwilligungen der Schüler lagen vor. Weiterhin wurden die obigen Verfahren mit quantitativen Methoden flankiert. Als Instrumente dienten ein Fragebogen für Lehrkräfte aus drei Realschulen (n=53) und ein auf der Grundlage von theoretischen Erwägungen entwickelter Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler. Die Vollerhebung im Rahmen der Einzelfallstudie erzielte bei den Schülerfragebögen einen Rücklauf von über 86 Prozent (156 von 180 Schülern absolut). Sehr wertvoll erwiesen sich Daten der Wilhelm-Hauff-Schule, die von einer Lehrerarbeitsgruppe im Rahmen der schulischen Selbstevaluation erhoben wurden und zusätzlich wichtige Informationen, besonders zur Beratungsphase im Arbeitsprozess, ergaben. Die nachfolgenden Befunde beruhen hauptsächlich auf der Analyse der Transkripte aus den Prozessbeobachtungen der Schülergruppe, die bei allen wichtigen gemeinsamen Treffen mit der Videokamera beobachtet wurde.

Zu Ergebnissen und ihrer Relevanz

Wie geschieht die Gruppenbildung und welche Gruppengröße wird von den Schülerinnen und Schülern bevorzugt?

Die Schülerinnen und Schüler geben zu mehr als drei Vierteln an, in einer Dreiergruppe zu arbeiten (78 Prozent), zu mehr als einem Fünftel in einer Vierergruppe (21 Prozent). Ein einziges Zweiertandem war an der Schule aufzufinden. Diese Strukturdaten der Gruppenarbeit legten es nahe, bei der Beobachtung des Arbeitsprozesses die Interaktionen in einer Dreiergruppe in den Blick zu nehmen. Aus den Lehrerfragebögen ist weiterhin zu erkennen, dass die Gruppenbildungen weitgehend ohne Einfluss der Lehrkraft zustande kommen. Der Mittelwert zur Frage, ob die Lehrkräfte am Gruppenbildungsprozess der Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligt waren, erreicht hier einen Wert von 1.36 (SD = .76) bei vier vorgegebenen Merkmalsausprägungen (gar nicht = 1, wenig = 2, stark = 3, sehr stark = 4) und kann dahingehend interpretiert werden, dass die Lehrkräfte überwiegend die Gruppenbildungen den Schülerinnen und Schülern überlassen. Darüber hinaus vertreten die Lehrkräfte in den Fragebögen die Auffassung, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schülergruppe das Gruppenergebnis von vornherein mitbestimmt. Fast vier Fünftel der antwortenden Lehrpersonen sind hier der Auffassung, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schülergruppe einen nicht unerheblichen Einfluss auf das Gruppenergebnis besitzt.

Welche quantitativen Aspekte der Gruppenarbeit, beispielweise die Anzahl der Gruppentreffen, können festgestellt werden?

Die Anzahl der Gruppentreffen wurde von den Schülerinnen und Schülern im Schülerfragebogen erhoben; dieser Fragebogen war am Tag der Prüfung auszufüllen. Hier zeigt sich, dass zu diesem Zeitpunkt große Unsicherheiten und Schwankungen bei den Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Anzahl der Treffen in ihrer retrospektiven Sicht vorherrschten und die Gefahr sozial erwünschter Antworten bestand. Wenn Zahlen genannt werden, schwanken diese zwischen der minimalen Anzahl von vier und der maximalen Anzahl von 30 Gruppentreffen. Die neue Prüfung bietet in den drei Intensivwochen, die Möglichkeit, sich zu Hause oder in der Schule zu treffen. Es war zu vermuten, dass Treffen zuhause attraktiver sind, da kein weiterer Unterricht die Anwesenheit in der Schule erfordert. Aus den Daten ist jedoch deutlich zu erkennen, dass häufiger Treffen in der Schule gewählt werden (bis zu 17 Treffen) und die eingeräumte Möglichkeit, sich zuhause zu treffen, dahinter zurück bleibt (bis zu 10 Treffen). Aus der erfolgten Begleitung der Einzelgruppe kann hierzu als möglicher Grund festgehalten werden, dass Treffen in der Schule vor allem in der Intensivphase stets einfacher zu organisieren waren als Treffen zuhause. Hierfür spricht vor allem, dass Busverbindungen zur Schule bestehen und gekannt werden, die Buslinien auf den oft viele Kilometer entfernten Dörfern der Schüler oft mit Schwierigkeiten behaftet sind. Außerdem steht in der Schule die notwendige informationstechnische Ausrüstung bereit. Ein frühes Treffen zur Strukturierung des gewählten Themas erfolgte zuhause bei einem Schüler und war deshalb möglich, da diese Familie eine Pension besitzt und die Mitschüler dort problemlos übernachten konnten. Weitere Treffen, vor allem in der Intensivphase, fanden alle in der Schule statt. Die Daten können dahingehend interpretiert werden, als die in der Schule geschaffenen Angebote, beispielsweise die fachliche und prozessuale Beratung sowie das mediale Equipment, von den Schülergruppen in großem Ausmaß genutzt werden.

Wie werden fächerübergreifende Gruppenthemen in der „Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung“ generiert und welche Einzelthemen werden dazu ausgewiesen?

Zur Beantwortung dieser Frage werden vor allem die Transkripte der Videoaufnahmen aus den gefilmten Arbeitssitzungen der Schülergruppe und ein ebenfalls gefilmtes und transkribiertes Interview mit der Gruppe am Abschlussstag herangezogen. Ungeachtet der Tatsache, dass die Zuordnung zu den Kategorien ‚inhaltliche‘ und ‚prozessuale Interaktion‘ zuweilen Schwierigkeiten bereitet, wird ersichtlich, dass vorwiegend die prozedurale Interaktion im Vordergrund steht und Fragen zur Erstellung der Dokumentation, weit mehr aber zum Umgang mit dem Präsentationsmedium Powerpoint, überwiegen. Eine quantitative Auszählung der Interaktionssequenzen und nachfolgenden Arbeitsschritte am PC lässt erkennen, dass Gruppeninteraktionen zum Prozess etwas mehr als zwei Drittel der gesamten Interaktionssequenzen bilden, dagegen Interaktionen, die auf die inhaltliche Zusammenarbeit zielen, das restliche Drittel. Die Dominanz prozeduraler Interaktionen bleibt auch dann bestehen, wenn die kritischen Fälle der Kodierung anders kodiert werden.

Die Bezugnahme der drei beobachteten Schüler auf die Prozessaspekte, vorwiegend auf die zu erstellende Dokumentation und die Präsentation, ist verständlich vor dem Hintergrund, dass gerade diese Aufgaben von der Gruppe gemeinsam bewältigt werden müssen und diese vor allem bei Zusammensetzung der Einzelarbeiten mit Blick auf die Dokumentation und Präsentation eine Aufgabe vor sich hat, die gegenseitige Kooperation erfordert.

Verdeutlichend soll ein Auszug aus dem Interview angeführt werden, das am Tag der Präsentation mit den Mitgliedern der Gruppe geführt wurde und die Kooperationen in der Gruppe retrospektiv beleuchtet. Voraus gehen Fragen zur Gruppen- und Themenfindung, sodann zur Beratungsphase. Die Schüler kommen von sich aus sehr schnell auf die Form der Präsentation zu sprechen, der Interviewende hakt an dieser Stelle nach:

Interviewer:	...„Habt ihr alle etwas dazu gelernt und wenn ja, was?“
Schüler 1:	„Ich habe an der Animation dazu gelernt.“
Interviewer:	„Hat es dir jemand aus der Gruppe gezeigt oder hast du dich selbst eingearbeitet?“
Schüler 1:	„Ich habe mich selber eingelernt, eigentlich ganz logisch, dass es funktioniert.“
Schüler 2:	„Was ich gelernt habe – die Bilder, die man nicht kopieren kann und man doch raus-schneidet, das hat (Name Schüler 3) gezeigt“.

Aus dieser Sequenz bleibt zunächst hervorzuheben, dass die Schüler auf Aspekte der Präsentation, also prozeduraler Aspekte zuerst rekurrieren und von sich aus das Thema anschnitten. Hier ist ein Lernen in der Gruppe dergestalt erkennbar, als Schüler 2 angibt, von Schüler 3 gelernt zu haben. Dieser gibt zuvor im Interview an, sein Wissen hauptsächlich zuhause vom Vater erworben zu haben, „der öfters Präsentationen vorbereiten muss“. Die retrospektive Sequenz lässt vieles offen, kann auch aufzeigen, dass bezüglich der Präsentation eine kooperative Interdependenz in der Gruppe herrscht, von der aber ein Gruppenmitglied mehr zu profitieren scheint als die beiden anderen. Bezüglich der inhaltlichen Seite kommt zum Ausdruck, dass die inhaltlichen Erwägungen weniger in der Gruppe thematisiert und vorwiegend zuhause erarbeitet wurden. An späterer Stelle wird ausgeführt: „Jeder muss zuhause ‚feinarbeiten‘, und kann dann Hilfe bekommen“. Im Gegensatz zur Vorbereitung der Präsentation, die ja ebenfalls zuhause feingearbeitet werden muss, scheinen aber insgesamt die inhaltlichen Erwägungen in den kooperativen Aushandlungsprozessen der Gruppe im Vergleich weniger aufgegriffen worden zu sein. Eben dies spiegeln Transskripte der einzelnen Sitzungen in der Häufung der prozeduraler Interakte wieder.

Welche inhaltlichen und prozessualen Interaktionen lassen sich in den Gruppensitzungen erkennen?

Weil Fragen eine spezifische Form der Interaktion darstellen, die zusammen mit den Antworten Gruppeninteraktionen manifestieren, ist noch ein Blick auf die Art der im Gruppenarbeitsprozess gestellten Fragen in der Arbeitskooperation sinnvoll. Insgesamt lassen sich aus den Transkripten 17 Fragen herausdestillieren. In ihrer Ausrichtung lässt sich der schon oben zu erkennende Befund ebenfalls replizieren: Etwa die Hälfte der Fragen (neun) beziehen sich auf den Prozessaspekt (z. B. „Welche Folien sollen das Fragezeichen haben?“), vier Fragen betreffen das inhaltliche Arbeiten (z. B. „Was gibt es sonst noch für Rotorarten?“). Zwei weitere Fragen umfassen beide Aspekte und nochmals zwei können als ‚rhetorische Formel‘ gekennzeichnet werden („Was wollt ihr noch wissen?“). Auch hier wird ersichtlich, dass während der beobachteten Gruppensitzungen bezüglich der Häufigkeit der kooperativen Interakte die Prozessebene über die Inhaltsebene in den gestellten Fragen dominiert. Das Niveau der inhaltlichen Fragen ist insgesamt als gering zu bezeichnen und fokussiert vorwiegend Quantifizierungsfragen („Wie viele Windsysteme gibt es?“).

Zusammenfassung und Fazit: Kooperatives Lernen im Beispiel der „FüK“

Hinsichtlich der Strukturaspekte in dieser Prüfung als den rahmenden Konstanten Kooperativen Lernens war

zu erkennen, dass mehr als drei Viertel der Schülerinnen und Schüler in einer Dreiergruppe arbeiten. Für die gewählte Pilotschule konnte herausgearbeitet werden, dass in der Intensivphase die Schülerinnen und Schüler das Angebot wahrnehmen, in der Schule selbst (und nicht zuhause) zu arbeiten. Dies scheint heraushebenswert, da die Möglichkeit häuslicher Arbeit ausdrücklich besteht und mit ihr ein hohes Maß an Kooperation im ‚informell geschützten Rahmen‘ zu vermuten war. Diese Ergebnisse bilden die Strukturkonstanten, innerhalb der die Prozessaspekte verortet werden müssen. Bei der aufgrund dieser Befunde durchgeführten Beobachtung der Gruppe von drei Schülern mittels Videokamera konnten interessante Ergebnisse, die sich auf Prozessaspekte des Kooperativen Lernens beziehen, herausgearbeitet werden. Die meisten Schülergruppen finden sich ohne aktive Unterstützung der Lehrkraft, was auf eine hohe soziale Kohäsion in den Gruppen schließen lässt und eine notwendige Bedingung für erforderliche Kooperationsprozesse darstellt. Bei der Analyse der kooperativen Prozesse war sowohl in den Interaktionen als auch in den gesondert betrachteten Fragen auffallend, dass die Prozessaspekte die Inhaltsaspekte überwiegen. Formale Fragen zur Anfertigung der Dokumentation und Präsentation sowie zum weiteren Gang der Arbeit bilden den Kern des Gruppenarbeitsprozesses. Die kooperative Interdependenz der Gruppe bezieht sich nach den vorliegenden Erkenntnissen vorwiegend auf diese Prozessaspekte; die inhaltliche Arbeit zu den Unterthemen scheint dagegen entsprechend der Untergliederung in Einzelthemen von den Gruppenmitgliedern überwiegend alleine (und zuhause) erbracht worden zu sein. Das Übergewicht der Prozessaspekte gegenüber den Inhaltsaspekten beim Blick auf Arbeitsprozesse der Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung stellt den Hauptbefund des Artikels dar.

Was kann daraus gefolgert werden? Das Ergebnis macht ein wenig nachdenklich hinsichtlich der mit der Prüfung verbundenen Intentionen: Während als ein konstitutioneller Aspekt der Prüfungsform (und abgrenzend von anderen Schulformen) die inhaltliche Bezugnahme der neuen Prüfung als ein Merkmal herauszuheben war, verband sich mit dem kooperativen Arrangement als zweitem Merkmal der Gedanke, dass durch die wechselseitige Unterstützung in der Gruppe ein fachlich-inhaltliches Ergebnis erzielt wird, welches einen Mehrwert gegenüber individuellem Arbeiten verbürgen soll. Die Verwirklichung dieser auf den inhaltlichen Gesichtspunkt bezogenen Intention kann nach den vorliegenden Beobachtungen als unzureichend verwirklicht beschrieben werden, weil in den kooperativen Interaktionen vor allem Arbeitstechniken und Prozessstrukturen im Mittelpunkt standen. Gleichzeitig scheint dies, wenn man die Schülerperspektive näher betrachtet, sehr plausibel zu sein, denn die „Performance-Orientierung“ der Präsentationsprüfung führt fast zwangsläufig zu einer

starken Gewichtung der Kompetenzen, in denen sich ihr „heimlicher Lehrplan“ abzubilden scheint.

Dies wirft Fragen und damit verbunden Aufgaben für die Unterrichts- und Schulentwicklung auf, die an zwei Beispielen konkretisiert werden sollen.

Für die inhaltliche Ausgestaltung der Prüfung bleibt zu fragen, welche Inhalte – bezogen auf mögliche Themen und das mit ihnen verbundene Anforderungsniveau – ein Lernen ermöglichen, das Anregungen durch die kooperative Situation dergestalt erfahren kann, dass ein inhaltlicher Lernprozess in Gang kommt? Die hohe Bedeutung des schulisch erworbenen Vorwissens für die Prüfungsthemen, die aus der Untersuchung an anderer Stelle gewonnen wurden, legen nahe, sich hierbei auf Inhalte zu kaprizieren, bei denen alle Schülerinnen und Schüler einen gemeinsamen Wissens- und Verstehenshintergrund zum gewählten Gruppenthema mitbringen und teilen. Denkbar ist die vertiefte Arbeit an Inhalten, die schon Gegenstand des Unterrichts waren. Weiterhin muss hinsichtlich der Intentionen der Prüfung darüber nachgedacht werden, das Gruppenthema und die zugehörigen Einzelbeiträge so auszuweisen, dass in ihnen ein inhaltlich kooperativer Auftrag für die Schülerinnen und Schüler ersichtlich wird. Diese Forderung steht aber, so bleibt anzumerken, in Spannung zur erteilten Individualnote in der Prüfung, die dem kooperativen Arbeiten eine gewisse Grenze setzt.

Bei den – nicht zuletzt durch die Schul- und Methoden-curricula – verstärkt akzentuierten arbeitstechnischen Kompetenzen im Unterricht, die beispielsweise bei Projekt- und „Inselwochen“ an den Realschulen intensiv fokussiert werden, muss der Gedanke leitend bleiben, dass die inhaltliche Seite mikromethodischen Arbeitens der Schülerinnen und Schüler verstärkt thematisiert und immer wieder geübt werden muss. Diese auf Inhalte bezogene positive gegenseitige Unterstützung im kooperativen Arbeiten ergibt sich nicht quasi naturwüchsig schon dadurch, dass entsprechende äußere Strukturen vorhanden sind. Häufig greifen hier in den Schulen auch die herangezogenen Ratgeber zum mikromethodischen Arbeiten (beispielsweise jene von Klippert) zu kurz, weil sie die inhaltlichen Aspekte weitgehend ausblenden.

Literatur

- Bastian, J.: Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel 2007.
- Becker-Beck, U.: Soziale Interaktion in Gruppen. Struktur- und Prozessanalyse. Opladen 1997.
- Bräu, K.: Gesprächsanalytische Untersuchung der Lehrer-Schüler-Kommunikation bei der Betreuung individualisierten Lernens. In: Rahm, Sibylle/Mammes, Ingelore/Schratz, Michael (Hrsg.): Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung. Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck, Wien, Bozen 2006, S. 15-5.

Göppel, A.: Die Fächerübergreifende Kompetenzprüfung an Realschulen. Eine Untersuchung an der Wilhelm-Hauff-Realschule Pfullingen. 2009, Unveröffentlichtes Manuskript.

Konrad, K.: Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis. Bad Heilbrunn 2008.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Realschule. Neue Abschlussprüfung. Handreichung zur neuen Realschulabschlussprüfung. Stuttgart 2006.

Nürnberger Projektgruppe: Erfolgreicher Gruppenunterricht. Praktische Anregungen für den Schulalltag. Stuttgart u.a. 2001.

Dr. Albrecht Wacker
albrecht.wacker@ife.uni-tuebingen.de

Hans Batsching
?? @ ?? .de

Andreas Göppel
?? @ ?? .de

Bernd Lehmann

Lehrerausbilder – kein Job!

schon gleich gar nicht wie jeder andere

Bei einer Fortbildungstagung habe ich als Seminarleiter des Staatlichen Seminars Sindelfingen zu der Frage Stellung genommen:

Welche Eigenschaften kennzeichnen ein Lehrerausbilder der mit persönlicher Zufriedenheit, erfolgreich und unbeschadet seine Tätigkeit ausüben kann. Dies ist sicher ein prinzipiell wichtiges Thema an jedem Seminar; mir war es auch deshalb bedeutsam, weil ich ein zunehmend heterogenes Kollegium, alt und jung, Fachdidaktiker und Pädagogen, Spezialisten und Allroundkünstler habe, was ich im Übrigen als durchaus positiv sehe. Nicht die Einfalt sondern die kreative Vielfalt bereichert die Ausbildung. Die Individualität von ca. 50 Ausbildern ist ein innovatives Element, das ich am Seminar sehr schätze. Aber gerade weil dem so ist, muss man sich auch immer wieder abstimmen und sich versichern, was der gemeinsame Nenner ist, wo man mit Kollegen Konsens hat und sich die Frage beantworten, was wird von mir erwartet und was erwarte ich?

Dies hat sicher auch etwas damit zu tun, an welchem Seminar ich arbeite, durch welchen Geist es getragen wird und wie es sich nach außen durch Personen präsentiert. Auch deshalb habe ich mich mit der Frage beschäftigt „Wie sollten sich Ausbilder definieren und welche Eigenschaften wären wichtig? Diese Fragen zu beantworten ist ein Wagnis – ich habe es aus meiner Sicht versucht.

Wir sind uns sicher einig, dass die Aufgabe, junge Menschen auszubilden und bei der Bewältigung von Lehr- und mitunter Lebensproblemen zu beraten, eine außerordentlich verantwortungsvolle Tätigkeit ist, mitunter einen hohen Preis hat aber auch in höchstem Maße befriedigend sein kann.

Wie selbstverständlich gehen wir davon aus, dass durch die Lehrerausbildung die Schule verbessert werden könne und – je besser die Ausbildung sei – umso mehr. Auf die Tatsache, dass dieser Kausalschluss in mancherlei Hinsicht fragwürdig ist, hat schon vor einiger Zeit *J. Oehlers*, nicht ohne Ironie, hingewiesen. Er referiert, dass die neuen Studien über Lehrerausbildung zeigen, dass die Komplexität vieler Faktoren für das Gelingen oder Misslingen in der Praxis verantwortlich und die Ausbildung dabei nicht der entscheidende Faktor ist. Dies mag ernüchternd aber auch entlastend sein. Auf jeden Fall ist der Zusammenhang zwischen guter Lehrerausbildung und ihrer Wirkung auf die Praxis also weder selbstverständlich noch bewiesen, ja vielleicht ist sogar der Mythos, dass die Lehrerausbildung die Praxis beeinflusst und auch noch signifikant verbessere zwar unser Wunsch, aber nur allzu oft wird er von der Praxis feixend als Illusion entlarvt, und vielleicht ist das der eigentliche Vorbehalt gegen die Ausbildung.

Nicht immer sind die besten Referendare auch die erfolgreichsten Lehrer, aber auch das sei gesagt – sehr

häufig. Sei es wie es wolle, ich glaube sehr wohl an eine nennenswerte pädagogische Funktion unserer Tätigkeit und plädiere sehr optimistisch für ein Paradigma, das sich im Profil unseres Seminars zeigen soll und dort vor allem auch durch Personen realisiert wird.

Und damit zu meinem ersten und wichtigsten Statement:

Lehrerbildung hat vor allem mit Personen zu tun, also mit Lehreranwärtern/Referendaren, die sich im weitesten Sinne im Beruf als Repräsentanten einer bestimmten Haltung definieren sollten.

Wir sollten uns im Klaren sein, dass Schüler primär unvermittelte Erfahrungen in der Schule nur im Umgang mit Personen machen. Alle Realitätsausschnitte, die wir den Schülern sonst anbieten, sind über Sachen, Symbole usw. vermittelt, sie sind also immer schon zugerichtet und damit Erfahrungen aus zweiter Hand. Zurecht hat *H.v. Hentig* dafür das eingängige Wort geprägt: „Das wichtigste Curriculum ist der Lehrer.“ Dabei ist es gut, sich daran zu erinnern, dass Lehrer und Lehrerausbilder schon immer als Kulturträger angesehen, manchmal auch hypostasiert und damit auch fatal überschätzt wurden. Man denke an die vielen idealisierten Lehrerbilder, die es in der pädagogischen Literatur gab. Um solche Lehrertypen kann es nicht gehen.

„Diesterweg“ aktualisiert

Trotzdem möchte ich an jemand aus der Geschichte der Pädagogik erinnern: In der, vielleicht ironisch gemeinten Aussage von A. Diesterweg, einem großen Lehrerbildner im 19. Jahrhundert, wie ein Lehrer sein soll, kommt viel von dem zum Ausdruck, was Lehrersein ausmacht und worüber sich lohnt nachzudenken.

„Mit Recht wünscht man ihnen die Gesundheit und Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebbel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Klarheit eines Tillich, die Beredsamkeit eines Salzman, die Kenntnisse eines Leibniz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi“

So überzogen es sich anhört, so fern scheinen mir die Forderungen, die an einen guten Lehrer – aber wohl auch Lehrerausbilder – gestellt werden können, nicht zu sein. Ich habe also versucht in zeitgemäßer Terminologie Äquivalente zu finden, und sie mit aktuellen Begriffen zu umschreiben:

Gesundheit und Kraft	–	Belastbarkeit und Widerstandsfähigkeit
Scharfsinn	–	synthetisches Denken und das Ganze bedenken
Gemüt	–	Empathie und Emotion
Begeisterung	–	Engagement und Interesse
Klarheit	–	Eindeutigkeit und Kritikfähigkeit
Beredsamkeit	–	rhetorische Fähigkeit und kommunikative Offenheit
Kenntnisse	–	Fachwissen und soziale Kompetenz
Weisheit	–	um die eigenen Fähigkeiten wissen und die gemachten Erfahrungen behutsam weiter geben
und die Liebe bleibt	–	die Liebe, dem ist nichts hinzuzufügen!

Da ich solche Begriffe und die jeweilige Zuschreibung für richtig und wichtig halte, möchte ich im Folgenden auf die einzelnen Aspekte näher eingehen.

Gesundheit und Kraft – Belastbarkeit und Widerstandsfähigkeit

Ich denke auch bei den Ausbildern gibt es, ähnlich wie bei den Lehrern, drei Typen, die sich holzschnittartig unterscheiden lassen:

Typ A: Jene mit einer guten Balance zwischen starkem beruflichen Engagement und der Fähigkeit, wo es nötig ist, auf Distanz zu gehen und sich nicht für alles verantwortlich fühlen.

Typ B: Jene die sich stark engagieren und identifizieren, sich aber häufig auch aus dem Anspruch immer perfekt zu sein verausgaben und damit auf keine ausreichende Regeneration achten.

Typ C: Jene die wenig Engagement entwickeln, oft aus Angst sie könnten einem Verschleißprozess anheimfallen, dem sie nicht gewachsen sind; also „das sich zurück ziehen“ als eine Schutzhaltung.

Ich denke jeder sollte sich prüfen und fragen, wie kann ich mich so positionieren, dass ich mir ein möglichst hohes Engagement aber auch eine gewissen Gelassenheit und Ausgeglichenheit erhalte und so auch auf Distanz gehen kann. Dass dies nicht so einfach ist, wird im folgenden immer wieder deutlich – denn wir alle und das sei schon hier gesagt, leben eben auch von der emotionalen Befriedigung oder, wie die Arbeitspsychologen sagen, von dem „flow-Gefühl“ das man erlebt, wenn man sich auf eine Aufgabe voll einlässt. Für jeden Berufstätigen ist der „Kick“ des beruflichen Erfolgs, des Anerkanntwerdens und der Bestätigung oft wichtiger als die Gratifikation, also die materielle Entlohnung und gerade deshalb belasten wir uns mitunter über die Maßen.

Scharfsinn – synthetisches Denken und das Ganze bedenken

Ein guter gebildeter Ausbilder, und ich habe diese Formulierung bewusst gewählt, sollte seine Aufgabe umfassender begreifen und interpretieren als es zunächst durch die fachliche oder fachdidaktische Zuschreibung nahegelegt wird. Es muss, so denke ich, immer wieder überlegt werden, was das Wissen in meinem Fach für die Lehrer und das Lehren leistet und wie dieses Wissen mit einer grundlegenden Werthaltung korrespondiert. So wird es in Zukunft sicher darauf ankommen, wie wir erreichen, dass das unabdingbar notwendige Fachwissen in ein verantwortliches Handeln integriert und somit handlungsleitend wird. Dies, so denke ich, bedarf eben nicht nur eines analytischen Verstandes, sondern eines synthetischen Denkens im Sinne eines Zusammenfüh-

rens verschiedener Aspekte. Also nicht nur die Fokussierung auf das eigene Fach, sondern die Fähigkeit das Ganze zu bedenken, zeichnet einen guten Lehrerausbilder aus. Dazu gehört auch ein hohes Maß an Flexibilität und das bewusste Einlassen auf etwas Neues.

Warum brauchen wir das? Unter anderem weil die Lehrer, die wir ausbilden, zunehmend mit Widersprüchlichkeiten in Gesellschaft, Schule und Alltagswirklichkeit konfrontiert werden, die es gilt auszuhalten. Unsere Gesellschaft ist geprägt von „Nichtlinearität“ und einer gewissen Unübersichtlichkeit. Deshalb sind zukünftige Entwicklungen auch nur partiell vorhersehbar. Dies gilt es nicht nur auszuhalten sondern als wichtiges Element im gesellschaftlichen und schulischen Prozess zu begreifen. Unsere Lehreranwärter müssen dies frühzeitig erfahren, wollen wir nicht unflexible Bewahrer in die Schule entlassen. Der Auftrag an uns wäre also, sich noch mehr Aspekte, Facetten, Segmente im Ausbildungsgang zu überlegen, in denen die Lehreranwärter ihr Lernen selbst steuern und Erfahrungen machen, die sie selbst verantworten.

Einiges haben wir schon geleistet. Unsere dreitägigen Unterrichtsprojekte oder die 80 Stunden Ausbildung in Schulmediation, die Bearbeitung der Module zur Friedenserziehung in der A-Schweitzer Jugendbegegnungsstätte in Niederbronn, Präsentationsszenarien, Musik Aufführungen mit neuer wechselnder Besetzung, Gottesdienste die von den Lehreranwärtern gestaltet werden. Ich nenne diese Bereiche beispielhaft, weil hier die Lehreranwärter als Personen individuell und im Team gefordert sind, und für sich und den Inhalt verantwortlich zeichnen. Und wir hier immer wieder von Kompetenzen und Fähigkeiten der Lehreranwärter erfahren, die wir sonst nicht kennenlernen würden und die es dann auch zu fördern gilt. Der Auftrag an uns ist dann allerdings auch Fehler und Misserfolge, so sie auftreten, als wichtige Lernprozesse für eine gebildete und erfahrungsmachende Lehrperson zu sehen und zu akzeptieren.

Gemüt – Empathie und Emotion

Unter dieser Begrifflichkeit möchte ich die bekannte Konfiguration „Distanz und Nähe“ etwas näher betrachten. Wir alle wissen, dass die eigene Arbeitszufriedenheit vor allem auch abhängig ist von der Wertschätzung der Lehreranwärter, also primär von der eigenen Ausbildungsgruppe. Richtigerweise möchte man mit seiner Gruppe eine gute Arbeit und Lernatmosphäre herstellen und oft entscheidet der erste Eindruck, über die weitere Zusammenarbeit. Durch freundliche Zuwendung, Zusicherung von Verständnis (fast in allen Lebenslagen), Unterstützungsangebote vom Bereitstellen von Unterrichts- aber auch Fotokopiermaterialien, bis zu Briefträgerfähigkeit, das klammheimliche Verständnis für die schwierige Situation gerade an der und der

Schule - durch all diese Empathiebeweise werden wir angenommen, aber wahrscheinlich auch um den Preis, dass wir Erwartungen und Ansprüche aufbauen, die wir vielleicht nicht mehr los werden. Die Lehreranwärter lassen sich in das gut abgefederte Bett des fürsorglichen Vorbereitungsdienstes fallen, zumal es sich nach der PH völlig unerwartet auftut. Mit dieser positiven Einstellung erreichen wir sicher, dass auch wir positive Wertschätzung erfahren und das ist für uns und unsere Arbeit selbstverständlich wichtig.

Der problematische Umschlag kann dann kommen, wenn man sich durch die Anforderungen der Lehreranwärter überfordert sieht; wenn also plötzlich die Rundum-Versorgung von den Lehreranwärtern als selbstverständlich eingefordert wird (Anrufe zu später Stunde; Verfügbarkeit zu jeder Zeit, etc.). Man kann sich gegen die Erwartungen kaum mehr wehren. Weil man die Gefährdung der Beziehungsebene zu seiner Gruppe befürchtet, wird es oft schwer, das selbst initiierte Spiel zu stoppen. Die private Konsequenz ist nicht selten, dass man sich ausgelaugt fühlt oder sich bald in der Lage von Laokoon befindet, der seine Kinder vor dem Meeresungeheuer retten wollte und dabei selbst verschlungen wurde und in den Fluten unterging. Warum aber können wir uns oft nicht wirklich standhaft entgegensetzen? Prüfen wir uns selbstkritisch, auch weil ich, wie im ersten Kapitel dargestellt, für Widerstandsfähigkeit plädiere. Es mag damit zusammenhängen, dass wir um die Beziehungsebene fürchten und vielleicht ganz im Innersten spüren, dass sie unter der nach wie vor vorhandenen Abhängigkeit doch brüchiger ist als wir hoffen. Vielleicht werden wir gar nicht als Person „geliebt“ oder wertgeschätzt, sondern deshalb, weil wir eine günstige, billige und zu jeder Zeit anzapfbare Versorgungsinstanz sind! Diese Überlegung mag einen bitter ankommen, vor allem, wenn einzelne Lehreranwärter ihre Erwartungshaltung so weit ausdehnen, dass sie letztendlich den Lehrbeauftragten auch noch – zumindest moralisch – verantwortlich in die Prüfung integrieren nach dem Motto: Hätten Sie mich besser ausgebildet, hätte ich eine bessere Prüfung gemacht.

Wie kann man sich zwischen diesen Polen einjustieren? Ich denke, man muss die Lehreranwärter in den ersten Veranstaltungen auf ihre eigene Verantwortlichkeit hinweisen, auf ihr Erwachsensein und Selbständigkeit, weil man sie als Erwachsene ernst nehmen will. Dazu gehört, dass den Lehreranwärtern klar ist, dass zu einer nicht repressiven Ausbildung auf beiden Seiten souveräne und für ihren Part verantwortliche Persönlichkeiten gehören. Und solche Lehreranwärter haben wir ja Gott sei Dank auch, ja ich möchte sagen, sehr viele, und sie machen dann die Ausbildung „zu ihrem Projekt“. Vielleicht finden wir nicht immer den Schlüssel zu ihren oft vorhandenen Kompetenzen. Am meisten fällt mir das bei irgendwelchen Festen oder offiziellen Feiern auf,

wo sich manche Lehreranwärter outen und Fähigkeiten, Qualitäten und Kompetenzen einbringen, die wir bisher nicht erkannt haben. Also: Wir müssen sicher noch mehr Wege finden, dass Lehreranwärter ihre Fähigkeiten einbringen und in dem, was sie auch noch können, außer unterrichten, Bestätigung finden. Wer einmal erfahren hat, dass er gut ist, wird in der Regel noch besser.

Umgekehrt gibt es sicher auch Lehreranwärter, die gerne in einer Konsumentenhaltung verharren. Gerade im Interesse dieser Lehreranwärter ist es, dass wir Erwartungen, die an uns herangetragen werden, stets auch unter dem Aspekt der Zumutung und der zumutbaren oder unzumutbaren Belastung prüfen. Wir müssen ihnen als konsequente Gesprächspartner auch klar machen, was ihre Sache ist und für was wir zuständig sind, und ich sage noch einmal, dies möglichst bald in einer Art Metagespräch über Ausbildung und die Rolle der beiden Protagonisten. In diesem Sinne glaube ich, dass ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Distanz und Nähe tatsächlich eine tragfähige Konstellation für die Ausbildung ist. Man braucht also Empathie und emotionales Verständnis, aber auch die Fähigkeit zur notwendigen Verweigerung und dem nötigen Abstand.

Begeisterung – Engagement und Interesse

Ich denke es ist eindeutig, dass man sich deshalb als Ausbilder meldet, weil man sich engagieren möchte, etwas erreichen, ja eigene Gedanken umsetzen und sicher auch Neues wagen und ausprobieren will. Versuchen wir diese ungefähre Beschreibung für die eigene Motivation mit der Frage der Bildung zu verkoppeln.

Mit der Vorstellung von Bildung, gleichgültig auf welche reale Faktoren sie sich bezog, war historisch gesehen immer die Hoffnung verbunden, die Prozesse nicht mehr als unbegriffenes – ja unvermeidbares – Schicksal zu erleiden, sondern die Abläufe selbstbestimmt mit zu gestalten und im Bildungsprozess die notwendigen Fähigkeiten hierfür zu erlernen und weiter zu vermitteln. So gesehen wird Bildung höchst aktuell und, wie mir scheint, auch übertragbar auf unsere Arbeit.

Nur wenn man überzeugt ist, dass das, was man tut und vermittelt, eine wichtige Sache ist, wenn man also sozusagen von der Sache entzündet ist, ja wenn man eben begeistert ist, kann man die Hoffnung haben, dass man das Publikum für die Sache gewinnt und der Funke überspringt. Die Faszination der Sache ist häufig das, was einen Lernprozess auslöst und oft nicht mehr loslässt.

Klarheit – Eindeutigkeit und Kritikfähigkeit

Wichtig ist mir, dass Lehreranwärter zum pädagogischen, problemorientierten Denken angeregt werden, und dazu gehört auch der kritische Diskurs mit ihnen und klare Erwartungshaltungen an sie. Wenn ich sagte, dass

eine gute Ausbildung auch davon lebt, dass auf beiden Seiten jeweils für ihren Part verantwortliche Persönlichkeiten agieren, so muss damit verbunden sein, dass wir Lehreranwärter auch aus ihrer Konsumentenrolle/Schülerrolle – in der sich manche ganz wohl fühlen – herausholen. Und vor allem: Wir müssen zu Erwartungen, die wir an Lehreranwärter haben, gerade weil wir sie als erwachsene Partner ernst nehmen, auch stehen und die Erfüllung einfordern, ja einklagen. Sonst, so glaube ich, könnten wir auch einer professionellen Deformation und einer schleichenden Resignation entgegen gehen.

Ein paar bunt zusammengestellte Beispiele, die einen mitunter zunehmend belasten:

Aufsätze werden nicht gelesen, obwohl man daran weitermachen will, Bildungspläne werden nicht mitgebracht, also trägt man sie doch wieder nach, Stühle nach dem Plenum werden nicht aufgeräumt, Subjektiv empfundene Belastungen der Lehreranwärter werden als selbstverständlich zu tolerierende Entschuldigung vorgebracht etc. All diese Irritationen arbeiten umso mehr in einem, wenn man sie nicht anspricht. Oft tut man dies gerade aus dem Grund nicht, weil man die Lehreranwärter als Erwachsene sieht, manchmal auch weil man das heile Gruppenklima nicht beschädigen möchte - sich aber letztendlich selber schadet. Lässlichkeit in solchen Dingen ist hier keine Frage von Größe - die beweist sich erst im Umgang mit solchem Verhalten. Eindeutige und klare Stellungnahmen sind für beide Seiten immer entlastender als verdrängter Ärger und schleicher Missmut. Im Übrigen führt das Ansprechen von problematischen Situationen nicht schon zu einem Harmoniekollaps, wie umgekehrt – und ich betone es ausdrücklich – kritische Rückmeldungen über eine Veranstaltung nicht zu Aversionen gegen Lehreranwärter führen dürfen. Ich denke sogar gerade Lehrbeauftragte, bei denen man sich auch kritische Rückmeldungen erlauben kann, haben ein sehr gutes Verhältnis zu ihrer Gruppe. Ein Lehrbeauftragter darf also durchaus auch das Bedürfnis nach Bestätigung haben, er muss aber auch Kritik ertragen können sein. Mit beidem souverän umgehen können zeichnet einen guten Lehrbeauftragten aus.

Beredsamkeit – rhetorische Fähigkeit und kommunikative Offenheit

Eine ganz wichtige Eigenschaft eines Ausbilders ist, die Fähigkeit Gespräche so führen zu können, dass die Ergebnisse der Gespräche für die Beteiligten eine persönliche Bedeutung erhalten. In diesem Sinne könnte man auch von sinnstiftendem Kommunizieren reden. Damit ist sicher etwas fundamental anderes gemeint als oberflächliche Geschwätzigkeit. Unsere Gespräche, die die Ausbildung im Mittelpunkt haben, sollten so geführt werden, dass „Sachen geklärt“ und die „Personen“ gestärkt werden, um einen alten Titel von *H. v. Hentig* aufzugreifen.

Wenn die Person des Lehreranwärters im Mittelpunkt steht, sollten wir als Kollegen auch den Austausch über die Personen intensivieren - und dies nicht nur bei Problemfällen. Ich denke schon, dass nach relativ kurzer Zeit klar sein müsste, wer außer mir noch mit den Lehreranwärtlern arbeitet, das soll heißen, wer sind die anderen Ausbilder, und mit diesen sollte ich mich in loser Folge besprechen. Der einzelne Lehrbeauftragte, so scheint mir, ist oft relativ allein und isoliert, gerade auch mit der Einschätzung einzelner Lehreranwärtler, und manchmal auch wenig informiert über den Stand von dessen Ausbildung. Die strukturierten Infogespräche wären also ein Auftrag an die Fachbereiche unter Führung der Pädagogen.

Neben diesem zu intensivierenden Regelkreis, der die Lehreranwärtler betrifft, sollten wir auch über unsere eigene Arbeit, über Stärken und Schwächen von Veranstaltungen kommunizieren. Dazu gehört die Offenheit, Einblicke in die eigene Tätigkeit zu geben. Viel haben wir hier schon angefangen und sind auf einem guten Weg z. B. durch die gemeinsamen Unterrichtsbesuche, gemeinsame Veranstaltungen, bei denen jeder Lehrbeauftragte einen Part hat, Konfliktgespräche mit Lehreranwärtlern oder Schulleitern in Zweierbesetzung u.s.w. All dies ist gut und richtig aber all dies bringt uns nur bedingt weiter, wenn wir nicht anschließend ein offenes und faires feed back erwarten und bereit sind es zu geben. Hinweise, dass dies oder jenes Verhalten noch zu optimieren ist, sind notwendig und helfen weiter, noch mehr motiviert die Rückmeldung, wenn etwas gelungen ist und man erfährt, dass man erfolgreich war. Das Ziel wäre also kommunikative Offenheit in Bezug auf unsere Lehrtätigkeit. Wie können wir das fördern so, dass es zur Selbstverständlichkeit wird?

An dieser Stelle möchte ich einen Aspekt erwähnen, der sicher viele von Ihnen beschäftigt. Sie sind ja nicht nur in das Seminarkollegium eingebunden, sondern auch in ihr Schulkollegium, und hieraus können vielfältige Rollenkonflikte entstehen. Eine schwierige Tatsache ist, dass man sich in einen Spagat begeben hat zwischen der Tätigkeit an der Schule und am Seminar. Vielleicht fühlt man sich an der Schule nicht mehr ganz zugehörig, man ist nicht mehr bei allem dabei, man erfährt nicht mehr alles usw. Oft stellt sich die Frage, ob man die liebege-wordene Tätigkeit als Klassenlehrer weiter ausüben kann oder zum Fachlehrer degradiert wird. Kurz gesagt: Im schlimmsten Fall fühlt man sich etwas heimatlos, entwurzelt, und ist womöglich in ein neues Kollegium noch nicht integriert. Ich kann dazu nur sagen, das ist in der Tat so, und es nützt nichts, der alten Konstellation nachzutruern. Alles hat seine Zeit und das Neue muss als solches angenommen und seine spannenden Elemente auch persönlich positiv verrechnet werden. Wenn man sich seiner Entscheidung sicher ist, dann gilt es auch die eigene Entscheidung positiv und selbstbe-

wusst zu vertreten – mitunter auch gegen dumme, u. U. sogar verletzende Anmerkungen anderer Kollegen. Vielleicht sind es einfach die Trauben, die für solche zu hoch hängen, und deshalb nicht süß sein dürfen.

Kenntnisse – Fachwissen und soziale Kompetenz

Wir Lehrerausbilder sollten Wissen nicht mit Bildung verwechseln. *Horst Rumpf* hat an verschiedenen Stellen darüber nachgedacht, „welche Art von Wissen“ der Lehrer braucht und deutlich gemacht, dass der Wissenserwerb an einer Hochschule oft gerade das nicht enthält, was für die Lehrerbildung wichtig wäre. Ein gebildeter Lehrer, so *Rumpf*, sollte die Welt umfassender begreifen als das üblicherweise durch ein fachwissenschaftliches Studium geschieht. Es geht also nicht um ein Weniger an Wissenschaft (an Wissen vielleicht schon), sondern um deren Erweiterung über die vom Empirismus gezogenen Grenzen hinaus. Es geht um wahrnehmendes Auffassen und gedankliches Verarbeiten. Es muss also neu nachgedacht werden über das, was Wissen leisten und zu einer grundlegenden Werthaltung beitragen kann. So wird es in Zukunft darauf ankommen, dass wir lernen, wie das unabdingbar notwendige Wissen in ein verantwortliches Handeln integriert und handlungsleitend wird.

Unsere Lehreranwärtler erfahren auch bei uns viel über ihre Fächer, die sie unterrichten werden. Und jeder von ihnen hat sich auf seinem Gebiet, in seinem Fach und in seiner Fachdidaktik, zum Experten entwickelt – übrigens in einem verschlungenen dialektischen Prozess dank der bei anderen Lehreranwärtlern gesehene Stunde, die man mitunter dankbar übernimmt, noch ausfeilt und perfektioniert. Dabei erfährt der Lehrbeauftragte Akzeptanz und Bestätigung vor allem durch die inhaltlich fundierte Strukturierung seiner Ausbildungseinheit und deren Relevanz für die Praxis. Selbstverständlich ist die stimmige affektive Komponente die Folie, auf der so etwas gelingen kann. Aber sie ist es eben nicht allein, sondern das Zusammenspiel zwischen stringenter Erarbeitung eines Sachinhalts, der den Lehreranwärtlern einen Zuwachs an Wissen bringt und der anregenden Vermittlung, bringt ein Höchstmaß an Erfolg und Befriedigung. Ich möchte ein Seminar in dem sich niemand qua Amt als Autorität definieren kann, sondern sich jeder durch seine soziale Kompetenz und fachliche Leistung immer wieder neu legitimieren muss. Wenn dies gelingt, so denke ich, spricht man dann wohl von Autorität, die einem abgenommen wird, die nicht durch das Amt begründet ist, sondern durch fachliche und persönliche Kompetenz.

Weisheit – um die eigene Fähigkeit wissen und Erfahrungen behutsam weitergeben

Wer, so möchte ich zum Schluss fragen, ist als Ausbilder weise? Eine schwierige Frage. Es dürfte klar geworden

sein, dass ich weiß, dass man als Ausbilder immer einen hohen Anspruch an sich und seine Tätigkeit hat. Wenn dem so ist, dann, kann man aus gelungenen Veranstaltungen auch die Gelassenheit ziehen, dass eine vielleicht weniger gelungene Sitzung eben auch zum Geschäft gehört. Wer als Ausbilder nur „high lights“ setzt oder vielleicht auch nur glaubt „high-lights“ zu zünden, kann gefürchtet werden, ja vielleicht sogar in seinem Perfektionismus ängstigen! Auch das Misslingen ist einer Ausbildung immanent – sowohl die Lehreranwärter, als vor allem auch die Ausbilder, werden damit leben und umgehen müssen. Wohlgemerkt, ich rede hier nicht dem Mittelmaß das Wort. Das Beste zu wollen darf beim

Misslingen noch lange nicht bedeuten, dass die eigene Identität und Souveränität Schaden nimmt.

Ja, was ist dann weise? Als guter Lehrbeauftragter und Seminarleiter sollte man wissen, dass jede Aktivität, bei der man sich redlich bemüht und nach Kräften das Beste zu erreichen versucht, immer auch das Scheitern innewohnen kann. Vielleicht ist diese Erkenntnis weise!

Dr. Bernd Lehmann

bernd.lehmann@seminar-ghs-sind.kv.bwl.de

Anzeigen

Helmut Wehr zu:

Katrin Höhmann, Rainer Kopp, Heidemarie Schäfers, Marianne Demmer (Hrsg.) 2009:

Lernen über Grenzen.

Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht

Katrin Höhmann, Rainer Kopp,
Heidemarie Schäfers, Marianne Demmer
(Hrsg.) 2009:
*Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer
Lernkultur, die vom Individuum ausgeht*
Opladen & Farmington Hills
ISBN: 978-3-86649-221-9
251 Seiten

Wenn Europa gelingen will, ist so ein Buch zur bildungspolitischen Vor-Sorge und Integration divergenter sozialer Milieus und Nationalitäten unumgänglich. Diese europäische Herausforderungen nehmen die Autor/-innen des Buches offensiv an und klären die Grundlagen differenzierten Lernens und den professionellen Umgang mit Heterogenität. Hier wird die Basis geschaffen für das Verständnis der skandinavischen Pisa-Erfolge: *Inklusion* meint ausgehend vom Einzelnen, diesen angemessen aufnehmen, akzeptieren und individuell fördern, „keiner wird zurückgelassen!“. Eine pädagogische Maxime, die oft genug mit bürokratischen und Sachzwang-Argumenten verunmöglicht wird. Sicher benötigt der Weg zu einer veränderten Schulkultur mit individualisierter Lernförderung von Heterogenität durchaus auch weitergehende Qualifikationen von Lehrkräften im diagnostischen, methodischen und kommunikativen Bereich, doch zeigt die „gute Praxis“, dass bewusst akzeptierte Vielfalt und Heterogenität größere Zufriedenheit bei Lehrenden und Lernenden schafft und somit den Perspektivwechsel vom „Pauker“ zum „Lernbegleiter“ (L+L 1/2008, S. 24-27) anstoßen kann. Diese „Ansteckung“ mit Reform-Elan geschieht vor allem auch durch die Beschreibung eigener Lernerfahrungen in den Projekten (z.B. Eu-Mail), die somit den Weg für pädagogische Praktiker/-innen nachvollziehbar gestalten; so erhöht sich auch die subjektive Attraktivität einer „Pädagogik der Vielfalt“.

Diese hängt auch damit zusammen, dass viel Wert gelegt wird auf die Darstellung und Diskussion dessen, was Heterogenität bedeutet: die Zuschreibung von Unterschieden aufgrund unterschiedlicher Kriterien,

wobei die kognitive, leistungsbedingte, die des Alters, die soziokulturelle, die sprachliche, die migrationsbedingte, die gesundheits- und körperbezogene und die geschlechtsbezogene Heterogenität angeführt wird. Höhmann macht deutlich, dass dieser erfolgreiche Umgang mit Heterogenität ein soziales und kulturelles Kapital und damit eine wertvolle Ressource für unser Land und unser Bildungswesen darstellt. Höhmann führt somit das fort, was sie in L+L (10/2008, S. 15 ff.) schon forderte: Heterogenität nicht als Störfaktor sehen, sondern als Chance (b&w 12/2008).

Aus diesem Grunde muss es auch, so der Konsens der Autorengruppe, zu einem Einstellungswandel kommen, der in seinem Kernelement folgendermaßen ausformuliert wird: „Heterogenität“ wird differenziert betrachtet, um die Potenziale dieser Heterogenität für Lehr- und Lernprozesse zu optimieren, also Herstellen eines Klassen- und Schulklimas, in das diese Heterogenität positiv eingebettet ist. Entsprechend bewusst werden *Regeln, Rituale* und *Reviere* gestaltet.

Heterogenität wird als *Gewinn* für die leistungsschwachen wie für die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler verstanden. Hinter der positiven Haltung gegenüber schulischer Heterogenität: „Kein Kind wird zurückgelassen!“, steht auch eine positive Haltung gegenüber der Pluralität von Gesellschaft, bewusster und anerkannter Verschiedenheit. Sie plädiert damit für eine „Schule für alle“ (L+L10/2008; E&W 3+5/2009). Die Autor/-innen sind nicht blauäugig, sie wissen, dass die Einschätzung von Heterogenität als Belastungsfaktor weit verbreitet ist. „Weil eine Gruppe so heterogen ist, ist die Arbeit schwierig“, so meinen viele skeptische Lehrer/-innen, hier schwingt der illusorische Traum von der ach so homogenen Lerngruppe mit. Ob dem eine „Denkpause“ (S. 36.) abhelfen kann, um die Oberflächlichkeit dieses harmonistischen und oberflächlichen Homogenitätsgedankens zu entlarven, das bliebe zu hoffen. Spannend, wie gezeigt wird, dass individuelle Förderung am Einzelnen ansetzen kann und dies wird anhand der Erfahrungen in England, den nordischen Ländern und Nordrhein-Westfalens verdeutlicht. Der Blick über den Tellerrand eigener pädagogischer Kleinstaaterei kristallisiert deutlich die unterrichtliche und pädagogische Arbeitsweise

der „Pisa-Gewinner“ heraus. So wird die „vermessene“ Heterogenität in England, der nationale Wert Bildung in Finnland, die inklusive Schule in Norwegen und die individualisierte Lernkultur in Schweden vor das pädagogische Auge des Lesers gerückt. Und das alles ist visuell aufgearbeitet, motiviert so durch Lernimpulse und Anregungen zum Nachvollzug und animiert zum Weiterdenken und -handeln.

Dass es sich nicht nur um Virtualitäten und Visionen im „pädagogischen Elfenbeinturm“ der bildungspolitischen Eliten oder Bürokraten handelt, macht der inspirierende Praxisteil deutlich. Hier wird kooperatives Gruppenlernen im Sinne von Integrationsförderung, Sprachlernen und Gesprächsführung deutlich. Maßnahmenpuzzles machen Individualisierung der Lernprozesse begreifbar. So wird durch die Aktivierung der Lernenden ein Weg zur individualisierten Lernkultur realisierbar gemacht. So erfolgt durch eine individuelle Förderung der Aufbau einer Vertrauenskultur, in der lebenslanges, bewusstes Lernen in und für eine Demokratie in Europa möglich erscheint.

So gelingt es, wie im Vorwort als Anspruch an sich selbst von den Autor/-innen erhoben, den Leser/-innen Mut zu machen, den fördernden, differenzierenden Unterricht für sich selbst zu entdecken, zu wagen, die ersten Schritte für einen kompetenteren Umgang mit gemischten Lerngruppen zu beginnen. Dies durchaus mit Erfolg versprechenden und damit motivierenden „kleinen Schritten“. So kann Heterogenität in Schulentwicklung umgesetzt werden, als Unterrichtsentwicklung, Entwicklung von positiven Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt, Rhythmisierung und Taktung von Unterrichtsorganisationsformen, sowie der Entwicklung des Lehrerkollegiums zur professionellen Lerngemeinschaft, in der die Qualitätsmerkmale „guter Schulen“ zur Entfaltung kommen. So macht dieses Buch-Projekt deutlich, dass der erfolgreiche und förderliche Umgang mit Heterogenität ein wesentliches Merkmal „guter Schulen“ im Sinne des Deutschen Schulpreises darstellt.

Doch nicht nur bildungspolitisch Interessierte, sondern auch die Lehrenden werden mit ins Boot genommen, ihre zögerlichen Einwürfe werden ernst genommen und durch Hinweise auf Vertrauen, Neugier, Respekt und Selbstwirksamkeit entkräftet. Insgesamt wurde hier eine „Pflichtlektüre“ für reforminteressierte Lehrer/-innen in den pädagogischen Raum gepflanzt, die deutlich macht, was unterrichtlich wünschenswert und machbar ist. Ein Buch, das im besten Sinne des Wortes nicht nur durch „Denkpausen“, sondern auch durch nachahmenswerte Hinweise „Anstöße“ bietet. Am stärksten fällt dies im dritten Teil auf; hier wird Theorie geleitete Praxis groß geschrieben, Mut gemacht durch die Reduzierung von Reibungsverlusten, durch Hinweise zur Optimierung von Gesprächen. So lassen sich Stärken der Schüler/-innen in einem Klima des Vertrauens ausloten, demnach

auch fördern und prosoziale und lernunterstützende Schülerhaltungen stabilisieren. So greifen pädagogische Diagnostik und Strukturentwicklung Hand in Hand. Dies wird durch konsequent aufeinander abgestimmte Bausteine plausibel durchbuchstabiert.

In „Lernen über Grenzen“ erhalten professionelle Pädagog/-innen eine anregungsstarke Lektüre, die für den Umgang mit Heterogenität sensibilisiert und darüber hinaus Lust auf Individualisierung im Unterricht macht, indem verständlich, engagiert und sachbezogen ein ernsthafter Dialog mit dem Leser geführt wird. Hier wird überzeugt, und nicht nur „heiße Luft“ in die Schullandschaft geblasen. Ein überzeugendes und ehrliches Buch, das den Weg in viele Lehrerbibliotheken finden sollte. „Lernen über die Grenzen“ regt an, über den Tellerrand eigener etwas in die Jahre gekommener Unterrichtspraxis hinauszuschauen und Schritte zu mehr individueller Förderung und pädagogischer Kommunikation zu wagen. Ein Mutmacher-Buch, das Standards setzt!

Dr. Helmut Wehr
leopaed@web.de

Anzeigen