

Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz durch kooperatives Lernen

Konzeption für die Umsetzung eines
Schwerpunkts der Lehrplanimplementation
in Thüringen



Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz durch kooperatives Lernen

**Konzeption für die Umsetzung eines Schwerpunkts der
Lehrplanimplementation in Thüringen**

2002

**© Thüringer Institut für Lehrerfortbildung,
Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)**

Heinrich-Heine-Allee 2-4
99438 Bad Berka

Inhalt/Redaktion: Dr. Ursula Behr
Dr. Sigrid Biskupek
Dr. Matthias Brodbeck
Constanze Creuzburg
Helga Dreher
Cornelia Hofmann
Bettina Lochmann
Fred Messer
Dr. Anne Sliwka
Dr. Kerstin Tschekan

Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz durch kooperatives Lernen

Konzeption für die Umsetzung eines Schwerpunkts der Lehrplanimplementation in Thüringen

Inhaltsverzeichnis

1	Entwicklung sozial-kommunikativer Fähigkeiten durch kooperatives Lernen als Implementationsschwerpunkt der Thüringer Lehrpläne	5
2	Sozial-kommunikative Fähigkeiten als ein Element von Sozial- und Selbstkompetenz	6
2.1	Zum Begriff und seiner Relation zum Lehrplanziel „Lernkompetenz“	6
2.1.1	Theoretische Vorbetrachtungen.....	6
2.1.2	Zu den sozial-kommunikativen Fähigkeiten	7
2.1.3	Zur Lernkompetenz	9
2.1.4	Zum Verhältnis von sozial-kommunikativen Fähigkeiten und Lernkompetenz ...	10
2.2	Weiterführende Fragestellungen.....	10
2.2.1	Gesellschaftlicher Aspekt.....	10
2.2.2	Entwicklungspsychologischer Aspekt.....	11
2.2.3	Sozialer Aspekt.....	11
2.3	Folgen für und Forderungen an die Schule	12
2.3.1	Allgemeine Aussagen	12
2.3.2	Phasen konkreten sozial-kommunikativen Handelns	12
3	Kooperatives Lernen als Möglichkeit der Entwicklung sozial-kommunikativer Fähigkeiten	15
3.1	Begründungszusammenhang	15
3.1.1	Unterrichtsstrategie: Lernformen	15
3.1.2	Unterrichtskonzept: aktivierende Didaktik.....	16
3.1.3	Problembeschreibung: Das Dilemma traditionellen Unterrichts.....	17
3.1.5	Zusammenfassung: Beschreibung des kooperativen Lernens	20
3.2	Empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit kooperativen Lernens.....	20
3.3	Elemente kooperativen Lernens	22
3.4	Methoden kooperativen Lernens	26

3.5 Die Rolle des Lehrers beim kooperativen Lernen	34
3.5.1 Grundlegendes Lehr- und Lernverständnis	34
3.5.2 Konkrete Handlungsschritte bei der Planung und Durchführung kooperativer Lernformen	35
4 Schlussfolgerungen für die Unterrichtsentwicklung	42
5 Schlussfolgerungen für die Schulentwicklung	43
Literaturverzeichnis	46

1 Entwicklung sozial-kommunikativer Fähigkeiten durch kooperatives Lernen als Implementationsschwerpunkt der Thüringer Lehrpläne

Die Thüringer Lehrpläne für die Fächer der Grundschule, der Regelschule und des Gymnasiums folgen einer gemeinsamen Konzeption. Das Lehrplankonzept stellt den Unterricht im einzelnen Fach stark in den Kontext eines gemeinsamen Grundanliegens – der Entwicklung von Lernkompetenz. Lernkompetent zu sein bedeutet demnach, individuelles und gemeinsames Lernen selbstständig vorzubereiten (interaktiv) zu gestalten, zu reflektieren, zu regulieren, zu bewerten und das Gelernte konsequent anzuwenden mit dem Ziel, Einsichten zu gewinnen und Lösungen für ein Problem zu finden (vgl. Lehrplanleitlinien 1997)¹.

Das über die Gesamtheit aller (Fach-)Lehrpläne transportierte Verständnis von Lernkompetenz ermöglicht es, Zielstellungen zu formulieren und umzusetzen, die einerseits das Lernen im Fach betreffen, andererseits gleichzeitig überfachlicher Art sind. Dabei handelt es sich um Zielstellungen, die das betreffen, was Lernkompetenz ausmacht: selbstständig und effizient lernen, mit anderen lernen, das Lernen planen, reflektieren etc.

Die Orientierung auf die Entwicklung einer überfachlichen Lernkompetenz prägt auch die Lehrplanimplementation. Diese ordnet die Umsetzung der Fachlehrpläne in einen Gesamtkontext schulischer Entwicklung ein und leitet entsprechende Implementationsschwerpunkte ab.

Dabei handelt es sich um einen längerfristigen Prozess, in dem zu einem bestimmten Zeitpunkt im oben beschriebenen Sinn bestimmte Aspekte, die die Gestaltung jeglichen (Fach-) Unterrichts betreffen, zum Implementationsschwerpunkt erhoben werden. Diese Schwerpunktsetzung will nicht den Blick für die Mehrdimensionalität schulischen Lernens trüben, sondern durch gezielte Auseinandersetzung mit ausgewählten Phänomenen Tiefgang im grundsätzlichen Verständnis, in der Planung und unterrichtlichen Umsetzung erreichen.

Ins Zentrum der Auseinandersetzung rücken dabei vor allem Lehrplanziele und deren didaktische Förderung, die in der bisherigen Lehrtradition als gemeinsames Grundanliegen aller Fächer (s. Lernkompetenz) eine eher untergeordnete Rolle im Arbeitskonzept des Lehrers gespielt haben und folglich auch im gegenwärtigen Unterrichtsgeschehen kaum abgebildet werden.

Rückmeldungen v. a. aus einer im Jahr 2001 in Thüringen durchgeführten repräsentativen Schülerbefragung² sowie konkrete Anforderung von Fortbildung belegen, dass die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz ein derartiges „Problemfeld“ der Lehrplanumsetzung darstellt. Lernen durch Zusammenarbeit ist momentan noch keine selbstverständliche Erscheinung im Schulalltag. Damit werden nicht nur Potenzen der Entwicklung von Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sondern auch von Transferfähigkeit des Gelernten nicht ausreichend genutzt. Hier besteht folglich Handlungsbedarf, der angesichts der Ergebnisse der PISA-Studie eine aktuelle und zusätzliche Bestätigung erfährt.

Für die oben beschriebene Zielsetzung der Implementation – durch gezielte Auseinandersetzung mit ausgewählten Phänomenen Tiefgang im grundsätzlichen Verständnis, in der Planung und unterrichtlichen Umsetzung (Arbeitskonzept) zu erreichen – erscheint es sinnvoll, den

¹ Vgl. Zweites Thüringer Lehrplanforum. FORUM Heft 2. ThILLM Bad Berka. 1997

² Vgl. Büeler, Xaver/Roos, Markus: Neue Thüringer Lehrpläne aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler. Ergebnisse der repräsentativen Schülerbefragung im Auftrag des THILLM. Bad Berka 2001

Anm.: Personenbezeichnungen stehen für beide Geschlechter.

sehr komplexen Implementationsgegenstand „Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz“ in den Fokus zu nehmen. Dies geschieht zunächst durch die alleinige Orientierung auf sozial-kommunikative Fähigkeiten als Elemente von Selbst- und Sozialkompetenz (wohl wissend, dass es noch weitere konstituierende Elemente gibt). Eine weitere Konzentration erfolgt durch die ausschließliche Ausrichtung auf ein didaktisches Mittel – das kooperative Lernen (wohl wissend, dass es weitere didaktische Maßnahmen der Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz gibt).

Der Gegenstand „Entwicklung sozial-kommunikativer Fähigkeiten durch kooperatives Lernen“ soll im Zeitraum 2003-2005 den Implementationsschwerpunkt bilden und die inhaltliche Arbeit im Unterstützungssystem bestimmen.

In diesen Zusammenhang ist auch das vorliegende Material einzuordnen, das den konzeptionellen Bezugsrahmen für die Auseinandersetzung mit Fragen der Entwicklung sozial-kommunikativer Fähigkeiten und die Ableitung entsprechender Fortbildungs- bzw. Beratungsmaßnahmen bilden will.

Das Material ist vordergründig für die Hand der Personen und Personengruppen erstellt worden, die im Unterstützungssystem zur Lehrplanimplementation wirksam werden (Schulartreferenten an den Staatlichen Schulämtern, Schulleiter, Fachberater, Berater für didaktische Fragen, Berater für Schulentwicklung).

2 Sozial-kommunikative Fähigkeiten als ein Element von Sozial- und Selbstkompetenz

2.1 Zum Begriff und seiner Relation zum Lehrplanziel „Lernkompetenz“

2.1.1 Theoretische Vorbetrachtungen

Der Aspekt des Sozial-kommunikativen gehört zu jenen, die in öffentlichen Reflexionen aus der Wirtschaft, aus Verbänden, der Politik und anderen Interessenvertretungen hinsichtlich seiner Ausprägung bei Schulabgängern als relativ defizitär betrachtet werden. Das ist Aufforderung zum Handeln für alle, die für Bildung und Erziehung Verantwortung tragen – also auch für die Schule.

Der Aspekt des Sozial-kommunikativen wird hier in Bezug auf die Schule in seiner doppelten Dimension betrachtet:

- **Sozial-kommunikatives Lernen** als ein Handlungsprinzip von Schule und Unterricht
 - **Sozial-kommunikative Fähigkeiten** als ein Ziel schulischer Bildung und Erziehung
- Schulisches Handeln **ordnet sich biografisch ein** in eine **vertikale** institutional organisierte Struktur sozialer Zusammenhänge (Vorschulerziehung – Schule – Berufsvorbereitung – Berufsleben)³.

³ Anm.: Darauf abzielende Orientierungsfragen können sein:

- Von welchen Entwicklungsständen/Voraussetzungen kann ausgegangen werden?
- Welche Grundlagen für die weitere Entwicklung sind zu schaffen?

Schulisches Handeln geschieht aber auch im Kontext **nebeneinander existierender sozialer Handlungsfelder**. Diese **horizontale** Struktur umfasst während der Schulzeit neben dem Handlungsfeld Schule in aller Regel Familie, Freundeskreis, Freizeitgruppe, u.a. Mit zunehmendem Lebensalter geht die "Schere" interpersoneller Unterschiede hinsichtlich Quantität und Qualität sozialer Erfahrungen auseinander. Dies gilt auch in Bezug auf das aktive Beteiligtsein in sozialen Zusammenhängen. Ein sozial-kommunikatives Lernen, das sich an der Lebenswirklichkeit der Schüler orientiert, ermöglicht so eine Erweiterung von Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten jedes einzelnen Schülers.

2.1.2 Zu den sozial-kommunikativen Fähigkeiten

Da in Darstellungen und Diskussionen zu Bildung und Erziehung begriffliche Klarheit nicht immer gegeben zu sein scheint, soll hier kurz auf die verwendeten Hauptbegriffe eingegangen werden:

Fähigkeiten

Nach UNGERER⁴ sind geistige Fähigkeiten dem Menschen als Dispositionen (weitgehend – Attrib. Redaktion) angeboren.

Kompetenzen

Kompetenzen sind die Gesamtheit der Handlungsvoraussetzungen, die ein Individuum in einer konkreten Situation sinngerichtet handeln lassen.

Der in den weiteren Darstellungen gewählte **Fähigkeitsbegriff** beschreibt gegenwärtige und künftige (antizipierte) Dispositionen und ist damit auch zielorientierend.

Für den **Aspekt des Sozialen** stehen Begriffe wie Kooperation, Team, Empathie, Gemein Sinn, ...

Es müssen aber mit gleicher Wichtung die Begriffe gesehen werden, die den **Aspekt des Kommunikativen** darstellen (Zeichen, Sprache, Verstehen, Deuten, Sender, Empfänger, Medium ...).

Sozial-kommunikative Fähigkeiten sind somit Handlungsvoraussetzungen von Individuen (**individuellen Subjekten**). Sie ermöglichen dem handelnden Individuum, soziale Zusammenhänge und Situationen (**soziales Subjekt**), in denen es handelt, zu erkennen, zu analysieren und in Interaktion mit anderen absichtsvoll und angemessen weiterzuentwickeln.

➤ **Sozial-kommunikatives Handeln ist komplexes Handeln**

Es setzt sich aus verschiedenen Teilhandlungen (**Konstituenten**) zusammen und ist abhängig von konkreten Handlungsbedingungen, die weitestgehend durch **Handlungsfelder** und **Situationstypen** bestimmt werden.

⁴ Vgl. Ungerer, Lothar A.: Die neuen Lehrpläne – kopfüber in ein bildungspolitisches Abenteuer? Manuskript vom 09.05.1998

➤ **Konstituenten sozial-kommunikativen Handelns**

- verbales und nonverbales Artikulieren von Informationen, Absichten, Aufforderungen u. a. Äußerungen auf Sach-, Gefühls-, Beziehungs- und Absichtsebene bzw. in spezifischen Situationstypen (kommunikativen Situationen)
- Interpretieren dieser o. g. Äußerungen in den verschiedenen Ebenen bzw. in spezifischen Situationstypen (kommunikativen Situationen)
- Sensibilität für spezifische Kommunikationsebenen, Situationstypen, Kommunikationsstörungen
- Reflektieren situativer und personaler Bedingungen erlebter bzw. geplanter Kommunikationsprozesse in spezifischen Situationstypen
- Meta-Kommunikation (Kommunikation über Kommunikation) über kommunikatives Handeln von Subjekten in spezifischen Situationen
- Umsetzen reflektiver Ergebnisse in Handeln
- adäquater Mediengebrauch (sachdienlich, Medien in ihrer Funktion als Werkzeug für Kommunikation ansehend)

➤ **Beispiele für sozial-kommunikative Handlungsfelder**

- Schule
- peer-group („Clique“, Freizeitgruppe)
- Familie

Es kann sich durchaus herausstellen, dass auch hier individualtypische Unterschiede bestehen: Ein Schüler, der in seiner peer-group sehr kompetent Konfliktbewältigungsprozesse führt und gestaltet, bei Konfliktlösungsprozessen in der Schule eher eine andere Rolle einnimmt.

➤ **Beispiele für sozial-kommunikative Situationstypen in der Schule**

- Teamarbeit in Projekten
- Problemlösung
- Konfliktbewältigung

Es ist weiterhin durchaus denkbar, dass ein Schüler, der bei Problemlöseprozessen in der Schulklasse gern und gut Führungsaufgaben bewältigt bei Konfliktbewältigungsprozessen eher andere Rollen sucht bzw. ausfüllt.

Die Komplexität sozial-kommunikativen Handelns ist nur durch eine Ausdifferenzierung verschiedener **Rollen** zu bewältigen. Dies muss bei der Gestaltung sozial-kommunikativen Lernens Berücksichtigung finden – auch bei der Beobachtung und Einschätzung des Schülerhandelns

➤ **Rollen im sozial-kommunikativen Lernen**

In Anlehnung an UNGERER⁵, der mit seinen Typisierungshinweisen wichtige Impulse zum Weiterdenken gegeben hat, werden hier Beispiele für Rollen im sozial-kommunikativen Lernen formuliert. Diese geben einen Orientierungsrahmen für die Gestaltung sozial-kommunikativer Lernprozesse bis hin zur Evaluation:

⁵ Ungerer, Lothar A.: Konzeption zum sozial-kommunikativen Lernen. Manuskript. ThILLM Bad Berka. 2001, S. 15

Rollenbezeichnung	Aufgabe
Impulsgeber	In sozialen Prozessen Impulse geben, Ideen produzieren, zwischen Vision und Machbarem unterscheiden
Ideenumsetzer	Ideen annehmen, umsetzen und verwirklichen
Teamarbeiter	Im Team arbeiten (ggf. integrierend wirken)
Leiter	Lenken, Leiten, Führen (Verantwortungsübernahme, Motivation)
Berater	Beraten bzw. Begleiten (als parteiloser Betrachter, „kritischer Freund“, ggf. Kurskorrektor)
Organisator; Manager	Koordinieren, Strukturieren, Organisieren
Entscheider	Entscheiden, Abwägen
Info-Manager	Philosoph, Forscher, Info-Lieferant
Kritische Person	Bedenken äußern, Mahnen, Hinterfragen
Delegierer	Aufgabenverteilung (nach Rollen)

Ein **soziales Subjekt** benötigt demnach verschiedenartige **individuelle Subjekte** mit unterschiedlichen Voraussetzungen. Für ein Funktionieren des sozialen Subjektes müssen diese Voraussetzungen nicht bei allen individuellen Subjekten gleich ausgeprägt sein.

Dies ist bei der Findung und der Formulierung der Ziele für das sozial-kommunikative Lernen in Bezug auf die Gruppe oder auf den einzelnen Schüler zu beachten.

2.1.3 Zur Lernkompetenz

Was muss man heute lernen, um jene Kompetenzen zu entwickeln und zu erwerben, die in Zukunft benötigt werden?

„...Infolge von Pluralisierung, Enttraditionalisierung und Individualisierung nahezu aller auf die Planung und Biographien bezogenen Wert- und Orientierungsmuster ist die individuelle Lebenslaufplanung gegenwärtig durch hohe Grade von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit, von Ambivalenzen und Paradoxien belastet. In Zeiten von Bastel-Biographien mit ihren aus Bildungs-, Qualifikations- und Lernbaukästen gebastelten Qualifikationen ist die Formulierung eines materialen Bildungskanons ebenso unmöglich wie die Formulierung eines überindividuellen formalen Bildungsideals durch das Identitätsmuster der sog. Patchwork-Identitäten.

Damit muss der Bildungsbegriff nicht aufgegeben werden. ...

Bildung ist so zu bestimmen als umfassende Kompetenz mit Unsicherheiten, Ungewissheiten, Ambivalenzen ,umzugehen‘ ...“⁶

Lernkompetenz ist eine intrapersonelle Handlungsvoraussetzung. Sie ermöglicht die produktive Bewältigung der steigenden Komplexität lebensweltlicher Anforderungen. Damit können auch in neuen Situationen durch selbstbestimmtes, selbstorganisiertes und selbstverantwortli-

⁶ Pollak, Guido: Bemerkungen zu einem zeitgemäßen Bildungsbegriff. In: Politische Studien. Zweimonatszeitschrift für Politik und Zeitgeschehen. Hans Seidel Stiftung e.V. Heft 369, Atwerb-Verlag, 2000, S. 99 - 101

ches Lernen Voraussetzungen entwickelt werden, die zu adäquatem Handeln führen. Lernkompetenz ermöglicht den Umgang mit Unsicherheit.

2.1.4 Zum Verhältnis von sozial-kommunikativen Fähigkeiten und Lernkompetenz

Die Aspekte des Sozialen und des Personalen sind dem Begriff Lernkompetenz immanent. Der Lernkompetenzbegriff ist **stets im Zusammenhang** seinen Komponenten **Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz** und **Selbstkompetenz** zu sehen und zu betrachten.

Ausgewählte Aspekte sozial-kommunikativer Fähigkeiten mit besonderem Bezug zur			
Sachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsstrategien • Rollen im sozial-kommunikativen Handeln • Soziologische und psychologische Grundlagen • Regeln • Situationstypen und ihre Merkmale • Handlungsfelder und ihre Merkmale • Lexik und Grammatik • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsverfahren • Methodische Arbeitsformen (Makromethoden) • Elementare Kommunikationstechniken • Elementare Gesprächs- und Kooperationstechniken • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsvermögen • Kooperationsvermögen • Einfühlungsvermögen • Integrationsvermögen • Motivationsvermögen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Auftreten • Selbstsicherheit • Selbsteinschätzungsvermögen • Kreativität • Initiative • Einstellungen • Ethisches Wertesystem • Körpersprache • ...

2.2 Weiterführende Fragestellungen

Im Folgenden werden zum Weiterdenken, zum Disput und zur weiteren theoretischen und praktischen Auseinandersetzung einige theoretische Gedanken und Fragestellungen aufgeworfen.

2.2.1 Gesellschaftlicher Aspekt

Für die oben dargestellten sozial-kommunikativen Handlungsfelder und Situationstypen wurden Beispiele aus dem sozialen Umfeld Schule – Familie – Freundeskreis ausgewählt. Durch ständige Veränderungen bzw. sich forcierende Entwicklungen (Stichworte: Informationsgesellschaft, Globalisierung, Biotechnologien, ...) sind von jedem Individuum immer wieder neue Handlungsmuster zu entwickeln.

Zukünftig werden sozial-kommunikative Fähigkeiten bspw. immer stärker den Aspekt internationaler bzw. kulturübergreifender Kommunikation zu berücksichtigen haben.

Damit wurde sicherlich nur einer der Aspekte benannt, der alle an Schule Beteiligten immer wieder dazu bringen muss, Handlungsvoraussetzungen zu analysieren und daraus konkretes schulisches - und Lernhandeln abzuleiten.

Weiträumige Entwicklungstendenzen müssen berücksichtigt werden:

- **die Tendenz der Entwicklung zur Informationsgesellschaft**
Dies stellt zwangsläufig erhöhte bzw. veränderte Anforderungen an kommunikative Kompetenzen.
- **die Tendenz zur Globalisierung**
Sozial-kommunikative Kompetenz muss den Aspekt des Kulturübergreifenden berücksichtigen.
- **die Tendenz sich verändernder internationaler Strukturen und sich damit verändernder Konfliktmechanismen**
Stichworte: europäischer Einigungsprozess, Frieden-Krieg-Problematik

2.2.2 Entwicklungspsychologischer Aspekt

BRONFENBRENNER⁷ kennzeichnete „*Entwicklung ... (als – Redaktion) Veränderung von Individuen in einer sich wandelnden Umwelt.*“

Bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen sollte von folgenden Voraussetzungen ausgegangen werden:

- Kinder bringen sozial-kommunikative Kompetenzen mit (keine „tabula rasa“). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit des Definieren-Müssens des pädagogischen Grundanspruches.
- Grundlegende Kompetenzen entwickeln sich in besonderem Maße in „sensiblen Phasen“. Es ist zu vermuten, dass diese eher im Vorschulalter anzusiedeln sind, Schule also eher bestärkend, festigend, einübend, ausdifferenzierend, notfalls auch kompensierend wirken muss.
- Anforderungen bezüglich von Entwicklungszielen sind entwicklungsabhängig. Eine der bestimmenden Größen – aber nicht die einzige – ist die Altersadäquatheit.
- Sozial-kommunikative Fähigkeiten werden nicht allgemein, sondern jeweils für bestimmte Handlungsfelder und Situationen erworben bzw. entwickelt. D. h., dass ein Mensch in einem Handlungsfeld kompetent agieren kann, in einem anderen möglicherweise „versagt“. Das wirft u. a. folgende Fragen auf:
 - Wie ist pädagogisch der positive Transfer zu bewerkstelligen?
 - Wie ist die Abhängigkeit individuellen sozial-kommunikativen Handelns von einem diese Kommunikation fördernden Umfeld?
(Wie kompetent ist die Schule?)

2.2.3 Sozialer Aspekt

Kinder bringen ungleiche soziale Erfahrungen und Entwicklungsstände mit. Dies erfordert ein differenziertes Arbeiten. Hier sind u. a. Zusammenhänge zu folgenden Größen zu vermuten:

- Bildungsstand

⁷ Vgl. Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Fischer Taschenbuch Verlag. 1989

- Wertebilder
- soziale (wirtschaftliche) Existenzbedingungen
- Geschlechterrollen
- Selbstbild/Selbstwertgefühl (z. B. in Beziehung zum schulischen Leistungsvermögen)

Des Weiteren spielt u. E. die „**soziale Kompetenz des Systems Schule**“ eine wesentliche Rolle. Hierunter ist insbesondere das sozial-kommunikative Klima des sozialen Bezugsrahmens (Systems) Schule zu verstehen.

2.3 Folgen für und Forderungen an die Schule

2.3.1 Allgemeine Aussagen

Sozial-kommunikatives Lernen ist in aller Regel nicht Lernen in einem speziell darauf ausgerichteten Fach⁸. Es findet in bestimmten Arbeitsformen im Fachunterricht sowie in der fächerübergreifenden Arbeit statt, ist andererseits aber auch immanentes Prinzip des Schullebens auch über den Rahmen unterrichtlicher Tätigkeit hinaus. Sozial-kommunikatives Lernen ist Lernen in der Interaktion, in der Lebenswirklichkeit und repräsentiert einen nicht unwesentlichen Ausschnitt bzw. Bestandteil dessen.

Sozial-kommunikatives Lernen in der Schule erfordert eine reflexive bzw. kognitive Auseinandersetzung mit dem Thema vor allem durch die Lehrer und Erzieher sowie das konkrete Handeln aller Beteiligten. Deshalb sollte bei der Gestaltung sozial-kommunikativen Lernen der Fokus nicht ausschließlich auf dem Unterricht oder einer Methode liegen, sondern das Schulleben insgesamt mit allen seinen Handlungspotenzen und -angeboten einbezogen werden.

Ausgehend vom jeweiligen Ziel werden die Lernaktivitäten der Schüler abgeleitet und der Weg (Methoden und Techniken) ihrer möglichen Ausprägung bestimmt. Die ggf. sehr langwierige Umsetzung pädagogischer Ziele ist zu berücksichtigen.

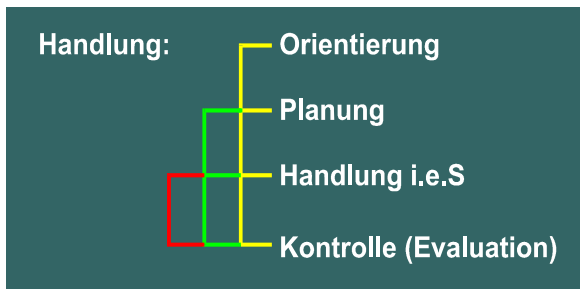
Anhand pädagogischer Erfahrungen von Praktikern, der einschlägigen Literatur und durch Erarbeitung in Projekten können geeignete **Instrumente** für sozial-kommunikatives Lernen entwickelt und im konkreten schulischen Handlungsfeld erprobt und evaluiert werden.

2.3.2 Phasen konkreten sozial-kommunikativen Handelns

Sozial-kommunikatives Handeln ist abhängig von Handlungsfeld, Situationstyp, den handelnden Personen sowie von den inneren und äußeren Handlungssituationen. Dies ist bei der Planung, Durchführung und Evaluation des Lernens zu berücksichtigen.

⁸ Anm.: Fakultative humanwissenschaftlich orientierte Angebote an Gymnasien wären denkbar für Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Philosophie. In einer ganzen Reihe von Bundesländern existieren diesbezügliche Lehrpläne.

Jede Handlung setzt sich aus vier Konstituenten zusammen:



Orientierung (Erfassen von Situation, externen und internen Handlungsvoraussetzungen („Repertoires“), ...)
Planung (Antizipation des Weges, der Mittel, ...)
Handlungsdurchführung und **Kontrolle** (Evaluation)

(Dies ist eine vereinfachte, modellhafte Betrachtung, es ist ausdrücklich darauf zu verweisen, dass jede der oben genannten Phasen wiederum in jeder anderen enthalten ist.)

Damit wird deutlich, dass pädagogisches Handeln mit dem Ziel Kompetenzentwicklung nicht nur an der eigentlichen Handlungsdurchführung ausgerichtet werden kann.

➤ **Einige Hinweise zur Orientierung und Planung**

Zu den bedeutendsten Ausgangspunkten bei der Orientierung und Planung in Bezug auf sozial-kommunikatives Lernen gehört die Analyse der Handlungssituation.

Analyse der Handlungssituation	
Äußere soziale Handlungssituation	Innere soziale Handlungssituation
<ul style="list-style-type: none"> • zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen • Situation im Kontext vorangegangener oder folgender Situationen • soziale Erwartungshaltung (ggf. bis hin zum Vorurteil) an den/die Kommunikationspartner • Gruppenzusammensetzung • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • emotionale Befindlichkeit (Gefühle) • innere Werte/Wertesystem • Handlungsprioritäten (Ziele) • inhaltliche und methodische Grundlagen (Sach- und Methodenkompetenz) • Selbstbild/Fremdbild (reflektiertes)/Idealbild • Konkretes Handeln

Solche Situationen müssen meist nicht künstlich geschaffen werden. Es sind konkrete Situationen („Lebenswirklichkeit“) vor dem Hintergrund der Ziele zu reflektieren und pädagogisch zu nutzen.

Achtung:

Nicht alle Handlungssituationen sind voraussehbar bzw. denkbar. Konkretes Handeln ist nicht bis ins Letzte planbar, die Gefahr des Scheiterns ist immer gegeben. Wenn es vertretbar und möglich ist, sollten die Ursachen des Scheiterns möglichst thematisiert und betrachtet werden.

➤ **Einige Hinweise zur Handlungsdurchführung, zum Unterricht**

Voraussetzung für die (Weiter-)Entwicklung, den Erwerb und die Vertiefung sozial-kommunikativer Fähigkeiten sind angeleitete und reflektierte soziale Erfahrungen, beispielsweise durch verschiedene Varianten des „Gruppenunterrichts“. Diese Unterrichtsformen müssen ein möglichst selbstständiges Arbeiten und Zusammenarbeiten der Lernenden ermöglichen und ermutigen. Dem Lehrer oder Ausbilder obliegt es jedoch, den Kindern und Jugendlichen die Regeln sozialer Interaktion, die Möglichkeiten des gemeinsamen Problemlösens sowie die

Notwendigkeiten und Grenzen des arbeitsteiligen Lernens und vor allem die Strategien der Vermeidung und Lösung von sozialen Konflikten nahe zu bringen.

Zugleich muss der Lehrende dafür sorgen, dass nicht einzelne Teilnehmer in oder unter der Gruppe leiden und eventuell in ihrem Selbstwertgefühl beschädigt werden.

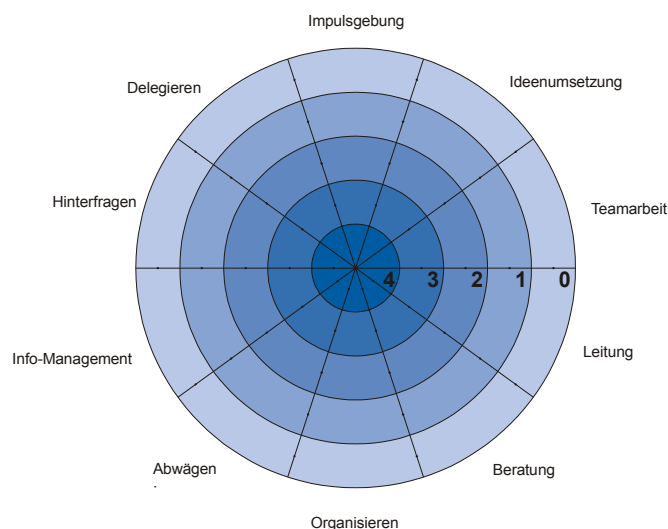
Neben Formen des problemorientierten Unterrichts, der Gruppenarbeit im Fachunterricht und der Arbeit mit Gruppenaufträgen im Rahmen projektorientierten Arbeitens ist eine für das sozial-kommunikative Lernen geeignete Form das **kooperative Lernen**, auf das in vorliegendem Konzept mit einem gesonderten Beitrag eingegangen werden soll.

➤ **Weiterführende Gedanken und Ideen zur Evaluation sozial-kommunikativen Lernens**

oder: **Wie sind Entwicklungsstand und Lernerfolg einschätzbar?**

Sozial-kommunikatives Lernen soll nicht als das Bestreben aufgefasst werden, individuelle Besonderheiten zu ignorieren oder individuelle Unterschiede zu nivellieren. Ungleichheit ist anzuerkennen, ja sogar als Voraussetzung erfolgreichen sozial-kommunikativen Handelns anzusehen. Beobachtung und Einschätzung sozial-kommunikativer Lernprozesse kann nicht auf der Basis idealtypischer Vorstellungen erfolgen, die letztlich nur dazu geeignet wären, Gleichmacherei zu betreiben.

Eine Struktur, die sozial-kommunikative Lernprozesse operabel macht und dem Lehrer letztlich auch Kriterienansätze für die differenzierende Einschätzung sozial-kommunikativer Fähigkeiten gibt, wurde oben unter „Rollen sozial-kommunikativen Handelns“ bereits diskutiert.



Die sogenannte „**Zielscheibe**“ ist ein Instrument für die Beobachtung und Einschätzung sozial-kommunikativen Lernens. Die Person wird nicht vordergründig bewertet. Es leuchtet ein, dass nicht jeder jedwede Rolle in gleicher oder gar gleich guter Ausprägung realisieren kann. Die Zielscheibe als Instrument zur Evaluation und Kommunikation ermöglicht Selbst- und Fremdeinschätzung in Bezug auf die Rolleneignung des Schülers in konkreten Situationen und Handlungsfeldern.

Zu beachten sind die oben zu Situationen und Handlungsfeldern getroffenen Aussagen. Andere Situationen bzw. Handlungsfelder können bei demselben Schüler zu ganz anderen Einschätzungen führen.

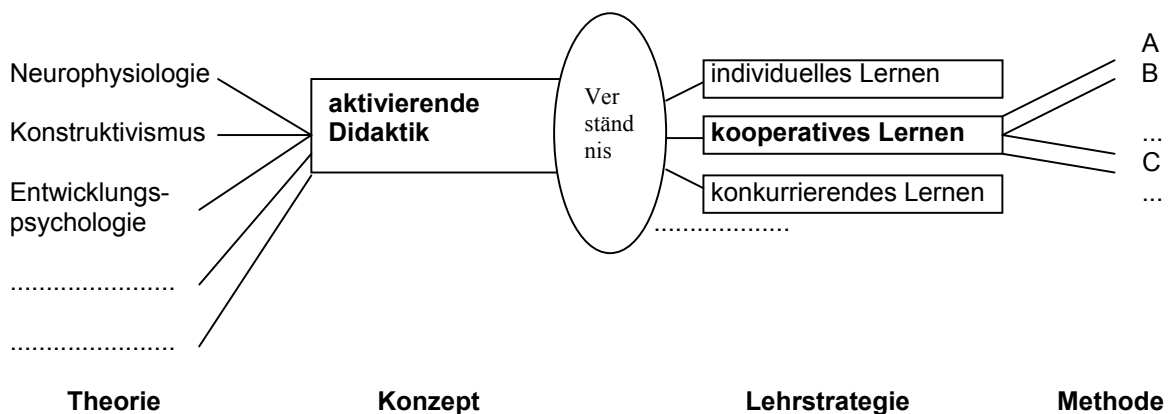
Diese „Zielscheibe“ kann jeweils durch Formulierungen zu den oben dargestellten Konstituenten sozial-kommunikativer Fähigkeiten ergänzt werden.

3 Kooperatives Lernen als Möglichkeit der Entwicklung sozial-kommunikativer Fähigkeiten

3.1 Begründungszusammenhang

Im Folgenden wird kooperatives Lernen als **eine** Möglichkeit der Entwicklung der sozial-kommunikativen Fähigkeiten und damit der Selbst- und Sozialkompetenz im Unterricht näher beschrieben. Ausgangspunkt soll hierbei die Einordnung kooperativen Lernens als einer Unterrichtsstrategie in das Konzept der aktivierenden Didaktik sein. Zur theoretischen Begründung dieses Konzepts werden ausgewählte Ergebnisse aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Forschungsbereichen dargestellt und mit dem gegenwärtigen Unterricht in Beziehung gesetzt.

Die folgende Abbildung verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Theorie, Strategie und Methode, der den weiteren Ausführungen zu Grunde liegt.



3.1.1 Unterrichtsstrategie: Lernformen

Wie bereits im Punkt 3.1 beschrieben, handelt es sich beim kooperativen Lernen lediglich um **einen** möglichen, jedoch für unsere Zielstellung sehr geeigneten Weg. Es sei nochmals betont, dass kooperatives Lernen Teil eines **ganzheitlichen Unterrichts** ist. JOHNSON und JOHNSON⁹ unterscheiden hierbei zwischen drei verschiedenen organisierten Lernformen dem individuellen, dem kooperativen Lernen und dem Lernen in Wettbewerbssituationen konkur-

⁹ Vgl. Johnson und Johnson: Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning. Boston 1998

rierendes Lernen). Diesen liegen unterschiedliche Interaktionsmuster der Schüler zu Grunde, die wichtige, praxisrelevante Arbeitsformen darstellen. Schüler erfahren jeweils spezifische Anforderungssituationen, was mit der Entwicklung verschiedener Persönlichkeitsbereiche verbunden ist.

Unabhängig von der Organisationsform des Lernens ist die übergreifende Zielstellung aktivierender Didaktik zu berücksichtigen: Schülern das verständnisintensive Lernen zu ermöglichen (vgl. hierzu FAUSER 2001). Dieses wirkt als Linse auf die Qualität jeglichen Lernens. Jegliche didaktische Bemühungen müssen darauf gerichtet sein, ins Zentrum zu treffen, d. h. Verstehen zu ermöglichen.

Das ist dann der Fall, wenn Lerninhalte persönliche Bedeutsamkeit erlangen. Lehrstrategien sind demnach kein Selbstzweck, sondern begründen sich in ihrer verständnisstiftenden Wirkung beim Schüler.

Hierzu tragen alle genannten Lernaktivitäten bei:

Individuelles Lernen ermöglicht die selbstständige Auseinandersetzung und Erkenntnistätigkeit (und ist demzufolge meist sowohl Anfangs- als auch Endphase kooperativen Lernens). Erworben werden dabei die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das eigene Lernen organisieren, es zielgerichtet steuern, bewerten und korrigieren.

Kooperatives Lernen verlangt das Zusammenwirken, den Austausch mit anderen und hat das Ziel, gemeinsam ein Ergebnis zu erreichen und die eigene (beschränkte) Erlebnisverarbeitung zu bereichern.

Lernen im Wettbewerb (konkurrierendes Lernen) fördert den unmittelbaren Vergleich der Schülerleistungen und trägt zur Entwicklung einer realistischen Selbsteinschätzung bei.

Die beschriebenen Interaktionsmuster bilden in ihrer Gesamtheit die Komplexität der Lern- und Arbeitsformen der gesellschaftlichen Realität ab und sollten deshalb jeweils wichtige Bestandteile des Unterrichts sein. Entscheidend dafür, dass die Entwicklungspotenzen von individuellem, kooperativen und wettbewerbsorientierten Lernen zum Tragen kommen, ist es jedoch, dass der Lehrer sie bewusst, klar voneinander abgegrenzt und für Schüler transparent einsetzt.

3.1.2 Unterrichtskonzept: aktivierende Didaktik

Dem kooperativen Lernen liegt das Konzept der aktivierenden Didaktik zu Grunde, das davon ausgeht, dass Lernen nur über aktive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen erfolgen kann und dass die Art und Weise des Lernens individuell sehr verschieden ist, so dass die Vorgabe bzw. Beschreibung eines einheitlichen Weges für alle Lerner nicht möglich ist.

Die Rolle des Lehrers besteht nach diesem Konzept in der Planung und Gestaltung von vielfältigen Lernszenarien und der Schaffung von optimalen, d. h. individuell wählbaren Bedingungen zum Lernen für alle Schüler. Hierbei hat der Lehrer die individuellen Besonderheiten, Lerntempo, Lernstil sowie entwicklungspsychologische Besonderheiten zu berücksichtigen. Die Heterogenität einer Lerngruppe (Klasse) wird im so beschriebenen Konzept der aktivierenden Didaktik als Vorteil aktiv genutzt (statt nur berücksichtigt), indem die Möglichkeiten aller Schüler für den individuellen aber auch für den Lernerfolg der gesamten Gruppe einbe-

zogen werden. Das Konzept der aktivierenden Didaktik bedeutet somit die schülergerechte, intelligente Verbindung individuellen, kooperativen und konkurrierenden Lernens.

3.1.3 Problembeschreibung: Das Dilemma traditionellen Unterrichts

Aktivierende Didaktik geht davon aus, dass es einem Lehrer nicht möglich ist, auf alle Schüler einer Klasse gleichzeitig und ihrem individuellen Denken entsprechend eingehen und reagieren zu können. Es vertritt daher nicht das Unterrichtsleitbild, dass der Lehrer durch sorgfältige Vorausplanung und geschickte Steuerung die vollständige Kontrolle über Lernprozess und -ergebnis (und damit den Lernerfolg) haben kann.

Traditioneller Unterricht ist oft nach sogenannten fachwissenschaftlich-logischen Konzepten aufgebaut. Der Lehrer bereitet ein durch den Lehrplan vorgegebenes Stoffgebiet nach wissenschaftlichen Kriterien auf. Er bereitet nach seiner eigenen Sachlogik mit Hilfe durch ihn ausgewählter Lehrbücher und Arbeitsmaterialien für ihn logisch so auf, dass eine Vermittlung in einzelnen Unterrichtsstunden möglich ist. Entsprechend seiner vorausgeplanten Zielstellungen steht der zu vermittelnde Unterrichtsstoff im Mittelpunkt. Wie in der TIMSS-Studie eindrücklich dargestellt, überwiegt in Deutschland der sogenannte „fragend-entwickelnde-Unterricht“. Dieses Prädikat ist eine etwas irrtümliche Bezeichnung für ein Grundmodell von Unterricht, in dem der Lehrer sein Konzept, seine für ihn logischen Gedanken entwickelt und Schülerbeiträge vorwiegend die Funktion haben, diese Gedankengänge nachzuvollziehen bzw. fortzusetzen. Die Mitarbeit der „Lernenden“ folgt dabei genauen Regeln. Sie tragen zum Unterricht bei, indem sie das fehlende Material liefern, gewissermaßen die vom Lehrer vorgedachten Lücken füllen. Ihre persönlichen Hypothesen, Erfahrungen oder Ideen und Gedankensprünge sind in der Regel nicht gefragt und führen eher zur Störung des Unterrichtsablaufs. Besonders deutlich machen dies solche Lehrerfragen, die als Antwort lediglich ein (richtiges) Wort erwarten.

Das eben beschriebene Modell ausschließlich zu nutzen hat fatale Folgen in zwei Richtungen:

- 1) Schüler werden durch das Anpassen des eigenen Denkens an das des Lehrers zum Verzicht auf die eigenen (Denk-)Leistungen gebracht und durch die negative Bewertung scheinbar unpassender Antworten entweder unsicher und misstrauisch gegenüber der eigenen Leistung oder sie distanzieren sich vom Unterricht.
- 2) Lehrer übernehmen die Verantwortung für Unterrichtsinhalt und -prozess und somit für den Lernerfolg. Dies führt beim Lehrer zu permanentem Überforderungserleben und Stress, weil er letztlich der einzig Engagierte im Unterricht ist bzw. zu einer enttäuschten Grundhaltung gegenüber den scheinbar unbefriedigenden Schülerleistungen.

In diesem „Routinemodell“ werden Unterrichtsstunden nach dem Grad des Erreichens der vorgeplanten Ziele bewertet. Es wird erwartet, dass vorbereiteter Unterricht sich gemäß der Vorlage realisieren lässt. Wie soll ein Lehrer dies schaffen, wenn er tatsächlich auf die Gedanken der einzelnen Schüler eingehen würde? Wenn Unterricht ein gemeinsamer Prozess von Lehrern und Schülern ist, kann es gar nicht sein, dass die Vorplanung der Lehrkraft ihre Gültigkeit behält. Wenn die Beiträge der Schüler keine nennenswerten Änderungen im Lernverlauf bewirken, dann sind sie nur formal einbezogen. So gesehen ist die Realisierung eines vorgeplanten Stundenablaufs eher ein Misserfolg für das Lernen der Schüler.

3.1.4. Theorie: ausgewählte Forschungsansätze

Im Gegensatz zum oben beschriebenen „Unterrichtsdilemma“ stehen wissenschaftliche Erkenntnisse, dass Unterricht, oder besser Lernsituationen, die Möglichkeit bieten müssen, persönliche Erfahrungen und fachliches Vorwissen zu integrieren. In der Kognitionspsychologie wird dies als Verbindung von engramierten¹⁰ Lerninhalten mit Neuem bezeichnet. Neuropsychologische Modelle gehen davon aus, dass nur dadurch ein dauerhaftes Behalten erreicht werden kann.

Das Gehirn ist ein komplexes adaptives System mit der Fähigkeit zur Selbstorganisation. Selbstorganisation ist notwendig, um eine der menschlichen Lebensfunktionen zu ermöglichen: die Herstellung von Sinnzusammenhängen in der Welt. Die Selbstorganisation strukturiert sich um Grundannahmen, Werte und Zwecke herum. Auf der Grundlage ihrer Erfahrungen bilden Menschen mentale Modelle aus, mit deren Hilfe sie alle weiteren Erfahrungen kognitiv verarbeiten.

Anspruchsvolle Lernprozesse dienen nicht der reinen Wissensvermittlung, sondern unterstützen den Selbstorganisationsprozess jedes einzelnen Schülers. Dazu sind folgende Schritte notwendig:

- die Einbindung des Lernenden in anspruchsvolle kognitive und affektive Erfahrungen,
- die kognitive Verarbeitung dieser Erfahrungen durch aktives Denken und Sprechen

Wenn beide Dinge miteinander verbunden sind, kann ein Lernende seine Vorstellungen der Welt erweitern und Sinnzusammenhänge erkennen. Durch die kommunikative Reflexion verändern sich mentale Modelle der Weltwahrnehmung.

Es ist wissenschaftlich erwiesen, dass eine stimulierende und zugleich als sicher empfundene Lernumgebung, in der Erfahrungen durch Kommunikation reflektiert werden können, zu einem Wachstum des Cortex, der Hirnrinde, im Gehirn führen. Was bedeutet kognitives Wachstum? Die rezeptiven Äste der Nervenzellen, die sogenannten Dendriten sind für das Wachstum der Gehirnrinde, des Neocortex verantwortlich. Ihr neuronales Netzwerk ist die „Hardware“ der Intelligenz. Dendriten sind Erweiterung von Nervenzellenmembranen, die durch andere Nervenzellen stimuliert werden. Die Äste reagieren auf diesen Input durch andere Nervenzellen: wenn eine Stimulierung erfolgt nehmen sie zu, bleibt sie aus, geht ihre Zahl zurück.

Eine stimulierende Lernumgebung bietet dem menschlichen Gehirn vielfältige Herausforderungen zur aktiven Betätigung: aktives Lernen wird z. B. ermöglicht durch die kreative Entwicklung neuer Ideen, das Experimentieren mit physischen Objekten, das aktive Erforschen der Lebenswelt. Entscheidend für eine positive Entwicklung des Gehirns ist dabei, dass Lernprozesse für alle Schüler mit aktivem Handeln und Denken verknüpft sind und dass Unterricht Möglichkeiten bietet, neue Erkenntnisse und Erfahrungen in sicheren und strukturierten Lernumgebungen kommunikativ zu verarbeiten. Genau an dieser Stelle setzen die Chancen und Möglichkeiten kooperativen Lernens an: professionell angeleitete kooperative Lernformen ermöglichen eine Aktivierung der Denkprozesse aller Lernenden.

Die theoretische Begründung, dass sich die Denkkonzepte von Personen nur äußerst selten ähneln und nie gleichen, wurde nicht erst durch Forschungen zur multiplen Intelligenz (vgl. GARDNER) erbracht, sondern bereits durch die „Klassiker“ der Kommunikations- und sozia-

¹⁰ Anm.: Ein Engramm ist eine bleibende Spur geistiger Eindrücke, ein Erinnerungsbild.

len Feldtheorie (vgl. WATZLAWICK, LEWIN u. a.). Diese „individuelle Einzigartigkeit“ gilt auch für die Konzepte des Lehrers, die den Unterrichtsverlauf und -inhalt bestimmen und die (individuellen) Konzepte der 30 Schüler. Anders gesagt: der Aufbau einer Unterrichtsstunde bzw. Stoffeinheit ist nur für den Lehrer wirklich logisch, nicht aber für Schülerinnen und Schüler.

Maßgeblichen Anteil an der theoriegeleiteten Debatte über die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen hat der Konstruktivismus seit Ende der 80er Jahre. Auf Grundlage seiner Erfahrungen konstruiert sich der Lernende sein Wissen selbst, und dieses Wissen muss keineswegs mit der äußeren Wirklichkeit übereinstimmen. Aus konstruktivistischer Sicht wird Wissenserwerb betrachtet als aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess. Lernen wird demnach betrachtet als Konstruktion von Wissen, nicht als Übernahme von „autorisierten“ Quellen, wie es Schulbücher oder Lehrer sind.

Das Ziel aktivierender Didaktik besteht darin, allen Schüler diese Auseinandersetzung zu ermöglichen. Es genügt nicht, die Schüler zu beschäftigen, sondern sie zum Denken zu veranlassen.

Dieser Logik folgend reicht es auch beim kooperativen Lernen nicht aus, Schüler miteinander arbeiten zu lassen. Ein wirklicher Gewinn für das Erkennen/Lernen der Schüler ist erst dann nachzuweisen, wenn Schüler aufeinander bezogen denken und damit lernen. Von besonderer Bedeutung ist dabei das sogenannte rekursive Lernen und Lehren, bei dem Schüler abwechselnd die Rolle des Lernenden und des Lehrenden übernehmen. Die Bedingungen, die dies ermöglichen werden im Punkt 3.3 näher beschrieben.

Menschen lernen nur dann, wenn sie einen Sinn erkennen. Sinnfindung geschieht als Prozess und ist ein höchst subjektiver Vorgang. Auf den Unterricht bezogen bedeutet das, es reicht nicht aus, wenn der Lehrer ein Ziel oder eine Begründung für einen Lerngegenstand vorgibt, die Bewertung der Nützlichkeit (Wozu lernen wir das?) muss durch jeden Schüler individuell möglich sein.

Erklärungen des Lehrers sind hierbei hilfreich, jedoch nur dann, wenn angebotene Begründungen nicht formal sind (z. B. weil es im Lehrplan steht oder in der Prüfung verlangt wird). Wie oft fehlt jedoch auch Lehrern die tiefe Einsicht in die Notwendigkeit bestimmter Lerninhalte?

Das Finden des Sinns des zu Lernenden ist eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb sogenannten „intelligenten Wissens“ (vgl. WEINERT 2000).

Intelligentes Wissen ist nicht reines Faktenwissen, sondern ein wohlorganisiertes, disziplinar und interdisziplinär und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen zu verstehen (ebenda S. 5). Es liegt auf der Hand, dass ein solchermaßen beschriebenes Wissen nicht im fragend-entwickelnden-Unterricht erworben werden kann.

Dies hat Folgen für die Aufgabenstellungen des Lehrers, die ein tieferes Eindringen in die Lerngegenstände fordern und ermöglichen müssen. Aufgabenstellungen, die eine einfache Reproduktion bereits gelernter Wissensinhalte beinhalten, werden die Schüler nicht zum selbstständigen Denken anregen.

Die bisherigen Darstellungen sollen nicht den Eindruck erwecken, aufgrund der höchst unterschiedlichen Lernwege und individuellen Unterschiede des Denkens habe der Lehrer keine Möglichkeiten der Steuerung mehr. Ganz im Gegenteil benötigen Lehrer, um gut unterrichten zu können, grundlegende Kompetenzen. Jegliche effektive, tatsächliche Schülerorientierung

setzt einen Lehrer voraus, der ebenso selbsttätig und selbstbestimmt agiert, wie er es idealtypisch von seinen Schülern erwartet.

Um auf die bisher beschriebenen Weise erfolgreich lernen zu können, bedarf es vielfältiger pädagogischer und didaktischer Unterstützungen durch den Lehrer. WEINERT spricht deshalb vom lehrergesteuerten, aber schülerzentrierten Unterricht.

3.1.5 Zusammenfassung: Beschreibung des kooperativen Lernens

Kooperatives Lernen bezeichnet Interaktionsformen, bei denen alle Mitglieder einer Gruppe gemeinsam und im wechselseitigen Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Dabei sind alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam Verantwortung für das Lernergebnis.

Das zentrale Merkmal kooperativen Lernens stellt demnach die Zusammenarbeit der Lernenden dar, das Hauptanliegen ist es, die von allen akzeptierten Ziele zu erreichen.

Sach- und Methodenkompetenz sowie Selbst- und Sozialkompetenz werden im Zusammenhang miteinander erworben.

„Die Vermittlung notwendiger Grundlagen, auch von Faktenwissen, wird verbunden mit dem Erlernen von Beziehungsformen zwischen Menschen, d. h. Formen des Miteinander-Kommunizierens, des Austauschs von Informationen, Erkenntnissen und Verfahrensweisen, aber auch von Gefühlen und Einstellungen, des Aushandelns von Regeln, des Kooperierens bei der Bewältigung gemeinsamer Aufgaben, des Streitens über unterschiedliche Grundeinstellungen und Sichtweisen sowie differente Interpretationen gleicher Sachverhalte und der Suche nach Lösungen für auftretende Spannungen und Konflikte. Soziales Lernen wird daher nicht als Sammelbegriff für eine Anzahl inhaltsfreier Techniken verstanden, sondern als Terminus für Beziehungsformen, die als solche spezifische inhaltliche Erfahrungen einschließen und ermöglichen.“¹¹

Die zentralen Merkmale kooperativen Lernens werden im Punkt 3.3. dargestellt.

Folgt man den bisherigen Darstellungen, so kann es nicht darum gehen, mit der Einführung kooperativen Lernens lediglich einige methodische Feinheiten der Unterrichtspraxis zu ändern. Kooperatives Lernen ist keine Episode, die sich in jeder Situation leicht einführen ließe, sondern es stellt einen komplexen Prozess dar, der langfristig zu planen und umzusetzen ist.

Nutzlos, ja gefährlich ist es, wenn Methoden kooperativen Lernens in ansonsten unveränderter Unterrichtsgestaltung eingepasst werden sollen. Die Wirkungen kooperativen Lernens werden nur dann zum Tragen kommen, wenn nicht nur einzelne Methoden von Zeit zu Zeit eingesetzt werden, sondern der gesamte Unterricht anders abläuft. Das dies sich auch auf die Ebene der gesamten Schule auswirken muss, soll in einem späteren Punkt dargestellt werden.

3.2 Empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit kooperativen Lernens

Wie anfangs beschrieben, lassen sich Lernaktivitäten grundsätzlich nach drei unterschiedlichen Interaktionsmustern einteilen: sie können entweder wettbewerblich sein, wie zum Bei-

¹¹ Giehler/v. Luede: Schulorganisation und kooperatives Lernen im Klassenzimmer. Eine Interdependenz. Neue Perspektiven der Kooperation. Huber Verlag 1992, S. 179

spiel in Tests oder Klassenarbeiten, individualistisch wie Hausaufgaben oder Facharbeiten oder kooperativ. Da alle drei Interaktionsmuster im Leben eines erwachsenen Menschen vorkommen, sollten alle im Kontext der Schulerfahrung eingeübt werden. Kooperative Arbeitsformen, die in der von hoher Interdependenz geprägten Arbeitswelt zunehmend an Bedeutung gewinnen, sind in Schulen bis heute gegenüber individualistischen und wettbewerblichen Arbeitsformen unterrepräsentiert. Gruppenarbeit wird von vielen Lehrern und Schülern mit einer gewissen Skepsis gesehen. Lehrer empfinden Gruppenarbeitsphasen oft als chaotisch und undiszipliniert und fürchten Kontrollverlust im Klassenzimmer. Schülerinnen und Schüler leiden unter unklaren Rollenverteilungen und vagen Zeit- und Zielvorgaben. Diese typischen Probleme von Gruppenlernprozessen sind in der neueren Forschung klar erkannt worden. Das kooperative Lernen greift diese Probleme gezielt auf und entgegnet ihnen mit klaren Qualitätsstandards als Voraussetzungen für das Gelingen von kooperativen Lernerfahrungen.

Soziale Interdependenz existiert immer dann, wenn verschiedene Personen gemeinsam Ziele verfolgen und das Ergebnis jedes einzelnen vom Handeln der anderen abhängt und mitbestimmt wird. DEUTSCH¹² unterscheidet zwischen einer Interdependenz der Mittel und einer Interdependenz der Ziele. Er erkannte einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen sozialer Interaktion und sozialer Interdependenz. Er beschrieb eine Positiv- und eine Negativspirale sich wechselseitig verstärkender Effekte. Demnach führen kooperative Arbeitsformen zu einem mehr an Vertrauen und das Mehr an Vertrauen verstärkt wiederum die Bereitschaft und die Kreativität zu kooperativem Handeln. Umgekehrt kann auch eine Negativspirale einsetzen: Wettbewerb bzw. Neid führt zu Non-Kooperation und diese verstärkt wiederum negative Emotionen.

Laut einer Metastudie von JOHNSON und JOHNSON¹³, in der 529 empirische Studien zum kooperativen Lernen ausgewertet werden, gibt es zwar Situationen, in denen wettbewerbliche bzw. individuelle Lernarrangements zu guten Ergebnissen führen, kooperatives Lernen bringt jedoch die besten Resultate im Bezug auf das gleichmäßige Erreichen der drei Ziele:

- Leistungsorientierung
- soziale Kooperation
- psychisches Wohlbefinden

Weitere 185 Studien bestätigen, dass professionell geführte kooperative Lernarrangements sowohl bessere Einzelleistungen als auch eine höhere Gruppenproduktivität erzielen als wettbewerbliche Arrangements.

JOHNSON und JOHNSON¹⁴ haben der Metastudie drei klare Vorteile kooperativer Lernarrangements entnommen:

Einen Vorteil kooperativer Arrangements gegenüber individualistischen Arrangements bezeichnen sie als „Prozessgewinn“ („process gain“). Prozessgewinne sind Synergieeffekte, die dann eintreten, wenn neue Ideen oder Problemlösungen erst durch die Kommunikation und Kollaboration von einzelnen Menschen in kooperativen Arrangements ermöglicht werden.

¹² Deutsch, Morton/Krauss, Robert M.: Theorien der Sozialpsychologie. 2. Aufl. Frankfurt/Main 1997

¹³ Vgl. Johnson und Johnson, a.a.O.

¹⁴ Vgl. Johnson und Johnson, a.a.O.

Empirische Studien haben weiterhin bewiesen, dass in kooperativen Lernarrangements häufiger als in individualistischen Lernarrangements komplexere Denkstrategien auf einem höheren kognitiven Niveau sowie Formen der Metakognition und -reflexion eingesetzt werden.

Drittens führen kooperative Lernarrangements zu einer besseren Transferfähigkeit des Gelernten, d. h. Lernende können Sachverhalte, die sie sich in professionell geführten kooperativen Lernarrangements angeeignet haben, besser individuell in anderen Kontexten umsetzen.

Diese positiven Effekte des kooperativen Lernens sind dann valide, wenn die unter 3.3 beschriebenen Elemente kooperativen Lernens in einem professionellen Design der Lernarrangements umgesetzt werden.

3.3 Elemente kooperativen Lernens

Die Elemente kooperativen Lernens sind Kriterien, die die Qualität kooperativen Lernens sichern. Sie sind die „Seele“ des Konzeptes kooperativen Lernens und wurden erstmals von JOHNSON und JOHNSON¹⁵ entwickelt. Die Elemente kooperativen Lernens ermöglichen Kontinuität bei der Entwicklung des kooperativen Lernens.

a) Positive Abhängigkeit „Man braucht einander.“

Bei einem Staffellauf ist derjenige, der den Staffelstab übernimmt, abhängig von der Leistung des anderen. Wenn einer aus der Staffel versagt, haben alle keinen Erfolg. Jedes Mitglied der Gruppe hat zwei Verantwortungen:

- die vorgegebene Aufgabe zu erfüllen
- dafür zu sorgen, dass die anderen die vorgegebene Aufgabe erfüllen können.

Im Unterricht gibt es drei Möglichkeiten zum Erreichen der positiven Abhängigkeit:

- 1) Die Gruppe bekommt eine klare Aufgabe, die sie gemeinsam erfüllen soll. Alle sollen genau wissen, was man von ihnen erwartet.
- 2) Das Ziel ist so beschrieben, dass die Gruppenmitglieder verstehen, dass das Ziel nur dann erreicht wird, wenn **alle** Mitglieder das Ziel erreichen.
Die Aufgabe lautet: Erreiche das Ziel und sichere, dass alle anderen Gruppenmitglieder das Ziel auch erreichen. Die Bewertung des Erreichens des gemeinsamen Ziels muss dieser gegenseitigen Abhängigkeit folgen.
- 3) Die Zielabhängigkeit wird kombiniert mit anderen positiven Abhängigkeiten:
 - **Rollenabhängigkeit**
Jedes Mitglied der Gruppe bekommt eine gesonderte Rolle, die es zusätzlich zum gemeinsamen Lernen erfüllt, um die Qualität und Effizienz der Arbeit zu sichern.
Die Rollen können in zwei Bereichen angesiedelt sein:
 - Rollen, die helfen, das Lernziel zu erreichen (z. B. verantwortlich für das Material, Schreiber...)

¹⁵ Vgl. Johnson und Johnson, a.a.O.

- Rollen, die helfen, die Qualität der Zusammenarbeit und der Beziehungen zu erhöhen (z. B. verantwortlich für die Lautstärke, verantwortlich, dass alle mitmachen, kontrollieren, dass alle alles verstanden haben ...)
- **Ressourcenabhängigkeit**
Jedes Gruppenmitglied bekommt nur einen Teil des benötigten Materials, der Informationen, der Zeit, so dass die Gruppenmitglieder es komplettieren müssen, um die Aufgabe zu erfüllen. Oder alle Gruppenmitglieder bekommen zusammen nur ein Material (z. B. eine Tabelle, die gemeinsam ausgefüllt werden muss).
- **gemeinsame Identität**
Ein Zusammengehörigkeitsgefühl kann unterstützt werden (für Gruppen, die längere Zeit gemeinsam arbeiten sollen) durch Identitätssymbole, z. B. durch das Entwerfen eines Logos, eines Namens, eines Songs, eines Slogans ...
Gemeinsame Identität wird auch geschaffen, durch die Initiierung von Wettbewerb mit anderen Gruppen.

Die positive Abhängigkeit ist der Kern des kooperativen Lernens. Ohne sie wird Zusammenarbeit auf die Dauer nicht initiiert sein. Jedes Gruppenmitglied muss spüren, dass die Zusammenarbeit für ihn einen „Mehrwert“ hat, dass man langfristig in der Gruppe mehr lernt als allein und dass die Arbeit in der Gruppe insgesamt angenehmer als die Einzelarbeit ist. Man muss Verantwortung für die anderen Gruppenmitglieder übernehmen.

b) Verbindlichkeit

„Jeder kann drankommen.“

„Was Kinder heute gemeinsam können, können sie morgen allein.“ (Vygotsky)

„Verbindlichkeit“ umfasst sowohl die Gruppenverbindlichkeit, als auch die individuelle Verbindlichkeit. Jeder muss seinen Anteil beitragen, denn jeder kann zur Leistungsüberprüfung drankommen.

Kooperatives Lernen bedeutet nicht unbedingt, dass jeder den gleichen Anteil oder den für das gemeinsame Ergebnis gleichwertigen Anteil einbringt. Die Gruppen sind heterogen. Die Leistungen der einzelnen Mitglieder sind verschieden. Für die Gruppenmitglieder ist die Anerkennung dieser Ungleichheit kein Problem. Jedes Gruppenmitglied bringt soviel ein, wie es in der Lage ist, zum Erreichen des gemeinsamen Ziels beizutragen. Jeder soll alles tun, was seinen Möglichkeiten entspricht. Jeder arbeitet so gut und so viel er kann. Individuelle Verbindlichkeit unterbindet Vorteile auf Kosten anderer, das sogenannte „Schwarzfahren“.

Gruppenverbindlichkeit bedeutet, die Gruppe weiß, die gemeinsame Leistung kann bewertet werden oder wird bewertet.

Individuelle Verbindlichkeit bedeutet, die Leistung jedes Einzelnen kann betrachtet und bewertet werden.

Möglichkeiten zum Herstellen individueller Verbindlichkeit sind:

- Die Gruppe ist nicht zu groß (3 oder 4 Mitglieder).
- Die Schüler bekommen auch eine Einzelbewertung.
- Jeder Schüler muss die Arbeit der Gruppe erklären können. Die Schüler wissen vorab nicht, wer die Ergebnisse darstellen wird.
- Die Gruppe wird beobachtet. Den einzelnen Mitgliedern wird Feedback zu ihren Beiträgen gegeben.

- Ein Gruppenmitglied bekommt die Rolle „Checker“. Es bittet jedes einzelne Mitglied, die Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit zu erläutern.

....

Der Nutzen kooperativen Lernens besteht darin, die Persönlichkeit jedes Gruppenmitglieds entsprechend seinen Möglichkeiten zu stärken.

c) Direkte fördernde Interaktion

„In einem Unternehmen zählt die Gruppenleistung. Für Stars ist in einer Unternehmensorganisation kein Platz. Man braucht talentierte Leute, aber sie können es nicht allein tun. Sie müssen Hilfe haben.“ (John F. Donnelly, President, Donnelly Mirrors)

Durch die direkte Interaktion werden die Möglichkeiten und Bedingungen für das kooperative Lernen der Gruppenmitglieder abgesichert und die Gruppenmitglieder in ihren Bemühungen gegenseitig bestärkt und gefördert.

JOHNSON und JOHNSON¹⁶ beschreiben drei Schritte:

- 1) Die Gruppe vereinbart Zeiten, in denen sie zusammen arbeitet.
- 2) Die Gruppe betont die positive Abhängigkeit in besonderer Weise, die die Verpflichtung für den Erfolg der anderen beinhaltet.
- 3) Die Gruppe sorgt für eine fördernde Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern.

d) Soziale Fähigkeiten

„Nichtakzeptiertes auf respektable Weise mitteilen.“

„Ich würde mehr für die Fähigkeit zahlen, mit anderen Menschen umzugehen, als für alle anderen Fähigkeiten unter der Sonne.“ (John D. Rockefeller)

Nicht jeder Schüler, nicht jeder Mensch ist a priori in der Lage, auf effektive Weise mit anderen Menschen zu kommunizieren und zu arbeiten. Die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zum Zusammenleben müssen in besonderer Weise erlernt werden. Die Fähigkeit zur produkt- und prozessorientierten Kommunikation und die Motivation, diese Fähigkeit zu nutzen, sind die Schlüssel zur Effizienz der Arbeit in der Gruppe.

Jede Zusammenarbeit hat zwei Ziele:

- das Lösen einer Aufgabe
- das Verbessern von sozial-kommunikativen Fähigkeiten

Die Aufgabenstellung kann auf beide Ziele Bezug nehmen. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass für die Erarbeitung und Übung ausgewählter sozial-kommunikativer Fähigkeiten im Vorfeld entsprechende vorbereitende Arbeitsphasen eingeplant werden.

Die folgende Liste umfasst soziale bzw. sozial-kommunikative Fähigkeiten (vgl. 2.1.2), die für das kooperative Lernen relevant sind:

- aktiv zuhören
- sich bedanken
- bei der Gruppe bleiben
- Material teilen

¹⁶ Vgl. Johnson und Johnson, a.a.O.

- Ablenkungen widerstehen
- weiterfragen
- gezielt um Hilfe bitten
- Hilfe erteilen
- Anweisungen befolgen
- Komplimente machen
- Menschen bei ihrem Namen nennen
- einander ermutigen
- die Lautstärke der Stimme an die Situation anpassen
- zum richtigen Zeitpunkt Schlussfolgerungen ziehen
- ...

Manche dieser Fähigkeiten erscheinen simpel oder selbstverständlich. Und doch haben einige Schüler von einfachen sozialen/sozial-kommunikativen Fähigkeiten kaum eine Vorstellung. Sie haben es selten erlebt, dass man ihnen wirklich aktiv zuhört, sie haben nie jemandem je ein gutes Kompliment gemacht oder selbst eines erfahren, und sie wissen vielleicht auch nicht, wie man um Hilfe bittet oder wie man auf diese Bitte reagiert.

e) **Evaluation**

„Jedes Mal besser sein wollen als vorher.“

Effiziente Gruppenarbeit ist auch davon abhängig, in welcher Weise die Gruppenmitglieder ihre eigene Arbeit und die (Zusammen)arbeit der Gruppe reflektieren. Die Gruppenmitglieder schätzen ein, ob die Arbeit – das Lernergebnis der Gruppe und des Einzelnen – erfolgreich oder weniger erfolgreich waren, ob die Mitarbeit des Einzelnen hilfreich oder weniger hilfreich war (Produkt). Reflektiert werden die Art und Weise der Zusammenarbeit und das Verhalten des Einzelnen (Prozess). Danach werden Schlussfolgerungen für die Weiterarbeit gezogen.

Der Zweck der Evaluation besteht darin, die Effektivität der Arbeit der einzelnen Mitglieder im Zusammenhang mit der gemeinsamen Arbeit zu verbessern.

Fünf Schritte sollen die Evaluation strukturieren

(in Anlehnung an JOHNSON und JOHNSON, HOLUBEC, 1993)

Der **erste Schritt** ist die individuelle Reflexion der Qualität des eigenen Beitrags zum Erfolg der Arbeit der Gruppe.

Der Schüler kann sich dabei an Zielen orientieren, die für seinen persönlichen Lernerfolg relevant waren und an Zielen, die für die Arbeit der Gruppe gesetzt worden sind.

Im **zweiten Schritt** wird jeder Gruppe oder einigen Gruppen ein Feedback zur Art und Weise der Zusammenarbeit gegeben.

Der Beobachter kann der Lehrer sein. Es kann aber auch ein Schüler der Klasse oder ein Gruppenmitglied zum Beobachter bestimmt werden (vorher sollte besprochen werden, was es bedeutet, ein gutes Feedback zu geben).

Mit dem **dritten Schritt** setzen sich die Gruppenmitglieder und die gesamte Gruppe Ziele oder besprechen Schritte:

- a) zum weiteren Lernen bezüglich des Lernstoffs
- b) zur Art und Weise des Lernens und der Zusammenarbeit

Die schlussfolgernde Planung der weiteren Arbeit soll dabei möglichst konkret sein.

In einem **vierten Schritt** werden die Lernergebnisse und die Art und Weise des Arbeitens der gesamten Klasse reflektiert und besprochen. Diese Reflexion ergänzt von Zeit zu Zeit die Reflexion in den kleinen Gruppen.

Der **fünfte Schritt** ist ein Höhepunkt der Arbeit in kleinen Gruppen und in der gesamten Klasse. Die Fortschritte und Lernerfolge werden gewürdigt. Es entsteht ein Gefühl, dass gemeinsam etwas geschafft wurde, was der Einzelne allein nicht geschafft hätte.

3.4 Methoden kooperativen Lernens

Methoden sind Wege des Lernens (griechisch „methodos“ – der Weg). Sie sind die Formen und Verfahren, die eine Begegnung des Schülers mit dem Lerngegenstand ermöglichen. Methoden sind die „Werkzeuge“ zur Gestaltung von Lernsituationen.¹⁷

So unterschiedlich die Lerngegenstände sind, so vielfältig sind die Wege sich ihnen zu nähern. Die hier aufgeführten Methoden¹⁸ sind besonders geeignet kooperatives Lernen zu initiieren. Sie erheben nicht den Anspruch, das alleinige „Rezept“ zum kooperativen Lernen zu vermitteln, sondern stellen lediglich eine begrenzte Auswahl dar, aus denen der Lehrer „eigene“ Varianten ableiten kann.

Das entscheidende Kriterium für die Wahl der jeweiligen Methode ist die Frage, inwieweit sie der didaktischen Perspektive als bewusste Verknüpfung von Zielen und Inhalten angemessen ist. Im Vorfeld entsprechender Planungsentscheidungen sollte berücksichtigt werden, dass viele Schüler mit den Formen und Verfahren zum kooperativen Lernen nicht vertraut sind und daher mehr Zeit als erwartet benötigen. Daher sollte der Lehrer anfangs die Zusammenarbeit schrittweise strukturieren und den Schülern beim Erlernen der Arbeitsformen Hilfen geben (vgl. dazu 3.5 Die Rolle des Lehrers).

Vier-Ecken-Gespräch („Namensschild“)

Ziel:

Mit dieser Methode des gegenseitigen Vorstellens kommen die Schüler über ein bestimmtes Thema ins Gespräch.

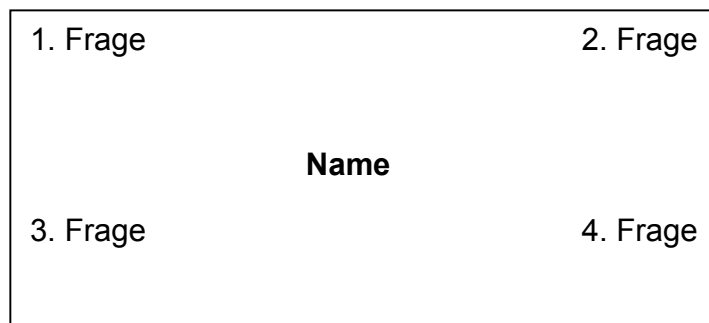
Ablauf:

¹⁷ Vgl. Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden – 1. Theorieband, 6. Aufl., Frankfurt/Main 1994, S. 44 ff und vgl. Sander, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2001, S. 120 ff

¹⁸ Vgl. Sliwka, Anne: Kooperatives Lernen. Strukturierte Methoden zum Lernen in Gruppen. Manuskript. Erfurt 2001

- Jeder Schüler erhält ein Blatt („Namensschild“) zum Anstecken oder Umhängen, in dessen Mitte der eigene Name geschrieben wird.
- Der Lehrer stellt für die vier Ecken des Namensschilds je eine Frage/Aufgabe (Tafel, Overheadprojektor).
- Die Schüler beantworten die vier Fragen mit wenigen Stichworte oder zeichnen eine Grafik an der jeweiligen Ecke des Namensschildes.
- Jetzt gehen jeweils zwei Schüler aufeinander zu, stellen sich einander vor und tauschen ihre Gedanken zur ersten der vier Ecken aus (z. B. Beginn: oben links, dann weiter im Uhrzeigersinn).
- Nach ca. fünf Minuten gehen alle zu einem anderen Schüler, mit dem sie noch nicht gesprochen haben. Die neuen Paare tauschen sich wiederum über die nächste Ecke ihres Namensschildes aus.

„Namensschild“ – Vier-Ecken-Gespräch



Beispiel für Fragen zum Thema Grundrechte (Sozialkunde):

1. Welche Grundrechte kennst du?
2. Was bedeuten Grundrechte für dich?
3. Kannst du Grundrechte uneingeschränkt wahrnehmen?
4. Veranschauliche ein für dich wichtiges Grundrecht durch eine Zeichnung.

Denken-Austauschen-Besprechen

Ziel:

Diese Methode ist aufgrund der einfachen Strukturen ohne große Vorbereitung flexibel im Unterricht einsetzbar. Durch das individuelle Lernen kann das Vorwissen der Schüler aktiviert werden. In der Kleingruppe kommt jeder beim Austauschen der Gedanken zu Wort.

Ablauf:

- **Denken**
Der Lehrer stellt eine (offene) Frage und fordert die Schüler auf, individuell darüber nachzudenken. Er gibt genügend Zeit.
- **Austauschen**
Die Schüler (z. B. Banknachbarn) tauschen die Antworten aus. Dabei sollen die Schüler ihre Gedanken klar mitteilen, dem anderen aktiv zuhören und gegebenenfalls Rückfragen stellen.

– **Besprechen**

Der Lehrer fordert einen beliebigen Schüler zum Antworten auf. Er selbst hält sich zurück und ermöglicht den anderen darauf zu reagieren.

„Kugellager“ („Karussell“)

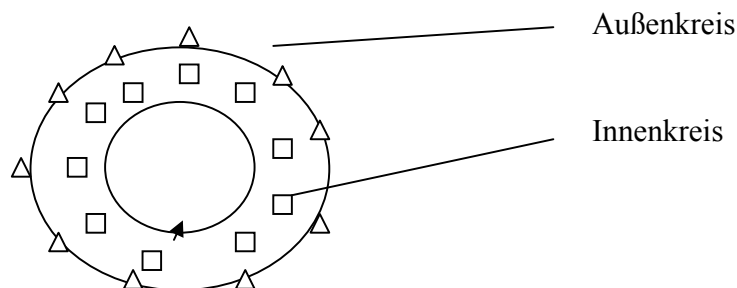
Ziel:

Durch diese Methode können relativ schnell verschiedene Meinungen zu einem Problem/zu einer Frage ausgetauscht werden. Die Schüler treffen immer wieder auf neue Gesprächspartner, die sie nicht selbst wählen können. Auf diese Weise kann im Klassenraum eine Kommunikation aller Schüler unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit, persönlicher Sympathien oder ethnischer Zugehörigkeit entstehen.

Ablauf:

- Die Lerngruppe teilt sich in zwei gleich große Untergruppen. Die eine Untergruppe bildet den inneren, die andere den äußeren Kreis, wobei die Schüler des inneren und äußeren Kreises einander anschauen.
- Der äußere Kreis bewegt sich nach links, so dass die Schülerpaare wechseln und über das Problem/über die Frage sprechen. Nach einer vorgegebenen Zeit bedanken sie sich beim Gegenüber für das Gespräch und der Kreis rotiert weiter.

„Kugellager“



Gruppenpuzzle

Ziel:

Das Gruppenpuzzle ermöglicht die Erarbeitung einer komplexen Aufgabe in relativ kurzer Zeit. Die Lernenden eignen sich als „Experten“ ein Thema an, das sie sich als Lehrende in einer zweiten Phase gegenseitig weitervermitteln. Der Hintergrund ist das alte Lernprinzip „Wer lehrt, der lernt“. Diese Methode eignet sich, um die Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu entwickeln, wie z. B. zuhören, erklären, darstellen, argumentieren, begründen.

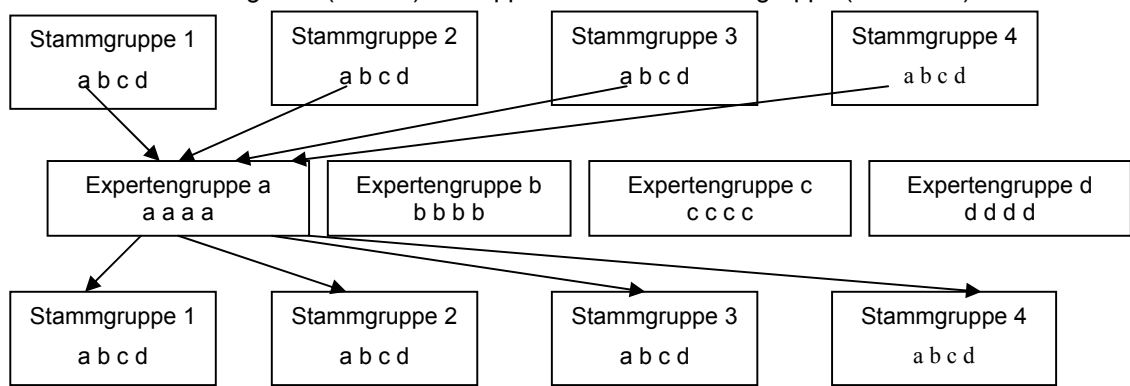
Ablauf:

- Der Lehrer stellt eine komplexe Aufgabe, die in Teilaufgaben zerlegt wird. Die Anzahl der Teilaufgaben bestimmt die Gruppenstärke der „Stammgruppe“.
- In der „Stammgruppe“ werden die jeweiligen Teilaufgaben der komplexen Aufgabe mit dem Ziel verteilt, dass jeder ein „Experte“ für die spezielle Fragestellung wird und das spezielle Material zunächst individuell bearbeitet.

- Die Schüler finden sich jetzt in den „Expertengruppen“ zusammen und erarbeiten gemeinsam ihre jeweilige Teilaufgabe.
- Die „Experten“ gehen nun in ihre „Stammgruppen“ zurück und erläutern ihre Ergebnisse. Nach der Präsentation in der „Stammgruppe“ sollten alle Schüler über alle Facetten der eingangs gestellten komplexen Aufgabe Bescheid wissen (Ziel ist ein annähernd gleicher Wissensstand).
- Im Unterrichtsgespräch stellen beliebige Schüler die Teilaufgaben der Klasse vor, eventuell folgt eine schriftliche Leistungsbewertung.

Gruppenpuzzle

Beispiel: Anzahl der Teilaufgaben (a b c d) = Gruppenstärke der Stammgruppe (4 Schüler)



Hinweis: Entsprechend der Schülerzahl ist die Anzahl der Stamm- und Expertengruppen variabel.

Drei-Schritte-Interview

Ziel:

Das Drei-Schritte-Interview fördert die Fähigkeit der Schüler gezielt Fragen zu stellen, auf Fragen mit persönlichen Erfahrungen und Vorwissen zu reagieren und aktiv zu zuhören. Im Vorfeld sollten sich die Schüler mit den Techniken des Fragestellens und den unterschiedlichen Arten von Fragen (offen-geschlossen) vertraut machen.

Ablauf:

- Die Klasse wird in Vierergruppen eingeteilt. Innerhalb der Vierergruppe erhalten die Schüler die Buchstaben A, B, C, D.
- Zu einem zentralen Problem/zu einer Aufgabenstellung überlegen und notieren sich die Schüler Fragen an den Interviewpartner.
- In einem zeitlich begrenzten Interview befragt der Schüler A den Schüler B, C befragt D. Dann werden die Rollen getauscht: B befragt A und D befragt C.
- In der Vierergruppe gibt jeder Schüler das Wesentliche aus den Antworten des Interviewpartners wieder.

„Platzdeckchen“

Ziel:

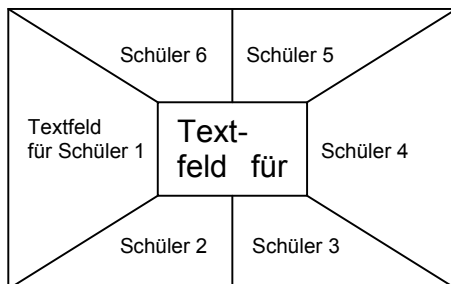
Diese Methode regt vor allem kognitive Aktivitäten der Schüler an, da die Lernenden im ersten Schritt zunächst allein nachdenken und ihre Ideen/Antworten notieren, bevor sie anschließend gemeinsam ihre Gedanken austauschen und strukturieren.

Ablauf:

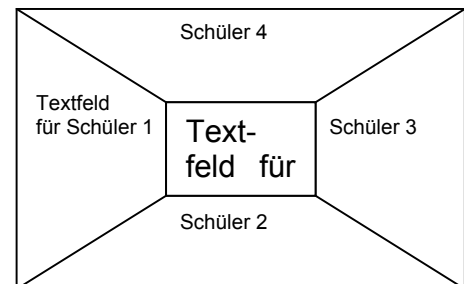
- Die Schüler setzen sich in Gruppen zusammen. Jede Gruppe erhält einen großen Bogen Papier und zeichnet ihr „Platzdeckchen“. Dabei entspricht die Anzahl der Felder auf dem Blatt der Anzahl der Gruppenmitglieder.
- **Phase I:** Jeder Schüler schreibt in sein Außenfeld in einer festgelegten Zeit (z. B. fünf bis fünfzehn Minuten) seine Gedanken zur gegebenen Fragestellung.
- **Phase II:** Die Schüler tauschen in der Gruppe ihre individuellen Antworten/Ideen aus. Danach einigen sie sich, welche Antworten/Ergebnisse in das mittlere Feld eingetragen werden.
- **Phase III:** Jede Gruppe präsentiert ihr Ergebnis vor der Klasse.

„Platzdeckchen“

Beispiel 1



Beispiel 2



Graffiti-Methode

Ziel:

Die Graffiti-Methode ist ein strukturiertes Gruppenbrainstorming, das die Kreativität der Schüler anregt.

Ablauf:

- Im Klassenraum werden auf mehreren Tischen große Papierbögen ausgelegt. In der Mitte der Bögen steht eine Frage oder Teilaspekt eines komplexen Themas.
- An jedem Tisch beginnt eine Lerngruppe mit dem Brainstorming. Jeder Schüler schreibt seine spontanen Gedanken zur Frage auf, **ohne** dabei auf die anderen zu achten.
- Nach einer kurzen Zeit (fünf Minuten) wechseln die Gruppen die Tische und schreiben wiederum ihre Ideen zur Frage hinzu.

- Wenn jede Lerngruppe wieder am Ausgangstisch angekommen ist, lesen die Schüler alle Kommentare auf dem Bogen. Sie ordnen die Ideen nach Themen und fassen die wichtigsten Gedanken für eine Präsentation in der Klasse zusammen.

Galerie-Spaziergang

Ziel:

Der Galerie-Spaziergang eignet sich für die kognitive und assoziative Auseinandersetzung mit neuen Ideen und Informationen in einer Lerngruppe. Diese Methode kann in veränderter Form auch zur Präsentation der Arbeitsergebnisse von Gruppen genutzt werden.

Ablauf:

- Im Klassenraum werden große Papierbögen an den Wänden befestigt. Auf jedem Bogen steht eine Frage/Aussage/Text/Foto/Grafik usw., die Assoziationen zum Unterrichtsthema anregen können.
- Jede Lerngruppe beginnt an einer Station, befasst sich mit der Frage/der Aussage/dem Text/den Fotos/ den Grafiken. Die Assoziationen der Gruppe werden gesammelt und auf den zugehörigen Papierbogen geschrieben.
- Es wird die Station gewechselt. Die Lerngruppe nimmt die Assoziationen der Vorgänger auf, ergänzt und entwickelt sie weiter.
- Nachdem alle Stationen absolviert wurden, kann die Lerngruppe die Fülle der Ideen und Assoziationen betrachten.

Mindmapping

Ziel:

Durch das Mindmapping oder „Gedankenkarte“ werden in der Lerngruppe kreative Ideen gefördert. Zu einem Thema/zu einem Begriff werden Gedanken wie auf einer Landkarte festgehalten und in unterschiedlichen logischen Ebenen und Verbindungen festgehalten.

Ablauf:

- Die Lerngruppen (maximal 4 Schüler) schreiben/zeichnen in die Mitte eines großen Papierbogens das Thema/den Begriff. Von diesem Zentrum aus werden die Hauptgedanken/Hauptäste und Nebengedanken/Nebenäste assoziiert
- Die Gedankenkarte kann neben den Begriffen auch Symbole, Zeichnungen, Fotos oder Bilder enthalten. Die Zeit für ein Mindmap sollte etwa 20 bis 30 Minuten umfassen.
- Nach Ablauf der Zeit werden die Mindmaps in der Klasse präsentiert. Jede Gruppe erläutert ihr Strukturprinzip und beantwortet Rückfragen.

Kontrolle im Tandem

Ziel:

Die Kontrolle im Tandem ermöglicht, kleinere Aufgaben (Antworten sind richtig oder falsch) mit einem geringen Zeitaufwand zu überprüfen und in der Lerngruppe zu besprechen.

Ablauf:

- Die Schüler haben individuell eine Aufgabe gelöst.

- Jeweils zwei Schüler (Tandem) vergleichen ihre Ergebnisse und versuchen sich bei Unstimmigkeiten zu einigen (z. B. durch Nutzen von Nachschlagewerken usw.)
- Die Ergebnisse werden nun mit denen eines zweiten Tandems verglichen.
- In der Klasse werden nur die Lösungswege besprochen, die bei mindestens zwei Tandems zu Diskussionen oder zu unterschiedlichen Ergebnissen geführt haben.

„Nummerierte Köpfe“

Ziel:

Die „nummerierten Köpfe“ sind an andere Methoden wie z. B. das Gruppenpuzzle oder Denken-Austauschen-Besprechen gebunden. Die Verantwortung für den Arbeitsprozess wird an die Gruppe abgegeben und die individuelle Verbindlichkeit wird durch die „Nummerierung“ der Gruppenmitglieder erhöht.

Ablauf:

Der Lehrer teilt jedem Gruppenmitglied eine Nummer zu, die mit einer bestimmten Verantwortung für den Arbeitsprozess verbunden ist.

Das könnte z. B. sein:

Nummer	→	Verantwortlichkeit
1		Zeit kontrollieren
2		Protokoll schreiben
3		für das Material verantwortlich sein
4		darauf achten, dass jeder mitarbeitet
5		kontrolliert, dass jeder präsentieren kann
6		(...)

Überblick über ausgewählte Methoden zum kooperativen Lernen

Methode	Mögliche Funktion im Lernprozess	Hinweise zur Organisation
Vier-Ecken-Gespräch „Namensschild“	Unterrichtseinstieg, Kennen lernen und über ein Thema ins Gespräch kommen	„Namensschild“ (Blatt) für jeden Schüler, im Raum Möglichkeit für Bewegung der Schüler schaffen
Denken-Austauschen-Besprechen	Vorwissen aktivieren, individuelles und gemeinsames Lernen	keine spezielle Vorbereitung notwendig
„Kugellager“ „Karussell“	schneller Austausch über eine Frage mit Gesprächspartnern, die nicht selbst gewählt werden	Raum umräumen (z. B. Stuhlkreis stellen)
Gruppenpuzzle	Erarbeitung komplexer Themen in relativ kurzer Zeit	Materialien für die „Experten- gruppen“ vorbereiten, im Raum Tischgruppen stellen, die individuelle Verbindlichkeit der Gruppenmitglieder durch „nummerierter Köpfe“ erhöhen
Drei-Schritte-Interview	persönliche Meinungen oder Erfahrungen zu einem Problem darstellen, Fragetechniken lernen	im Raum Tischgruppen stellen
„Platzdeckchen“	regt kognitive Aktivitäten der Schüler an, Gedanken/Informationen	große Papierbögen für die „Platzdeckchen“, im Raum Tischgruppen stellen
„Graffiti“	Unterrichtseinstieg, Rückkopplung am Ende einer Unterrichtseinheit	große Papierbögen für jeden Tisch
Galerispaziergang	Unterrichtseinstieg, kognitive und assoziative Auseinandersetzung mit Ideen und Informationen, auch Präsentation von Arbeitsergebnissen	Papierbögen o. ä. an den Wänden befestigen
Mindmapping	regt Kreativität an und ermöglicht vernetzte Gedanken zu erfassen	große Papierbögen für jeden Tisch
Kontrolle im Tandem	Lernzielkontrolle ohne großen Zeitaufwand	keine spezielle Vorbereitung notwendig

3.5 Die Rolle des Lehrers beim kooperativen Lernen

Wenn nachfolgend von der Rolle des Lehrers gesprochen wird, dann ist die soziale Position gemeint, die er im Unterricht einnimmt.

3.5.1 Grundlegendes Lehr- und Lernverständnis

*„Unsere Vorfahren hielten sich an den Unterricht, den sie empfangen.
Wir aber müssen alle 5 Jahre umlernen.“*

(Goethe)

Den Thüringer Lehrplänen liegt ein Konzept zugrunde, das eine veränderte Lehrerrolle erfordert. Bisher sah sich der Lehrer in der Rolle eines „Experten“, der mittels ausgefeilter Unterrichtsmethodik Fachwissen und -können vermittelt. Die ständig abnehmende Halbwertszeit von Wissen und die gesellschaftlich geforderte Teamfähigkeit rücken jedoch immer mehr den Pädagogen in den Mittelpunkt, der es schafft neben Fachwissen auch die sozial-kommunikativen Fähigkeiten der Schüler zu entwickeln.

Der Schüler steht dabei im Mittelpunkt. Das heißt, der Unterricht soll schülerzentriert sein, bleibt aber lehrergesteuert.

Dem Lehrer muss bewusst werden, dass der Schüler ein eigenes Netzwerk im Kopf aktivieren wird, um wirklich lernen zu können. Damit erhält er die Möglichkeit, Neues in altes Wissen und Strukturen einzubetten. Dabei sollen sowohl der Lehrer als auch der Schüler immer den Überblick behalten und konsequent auf das Ziel zuarbeiten. Je nach Zielsetzung wählt der Lehrer eine entsprechende Form für den Unterricht aus. Dabei stellt er an sich unterschiedliche Anforderungen und nimmt entsprechende Rollen im Lernprozess der Schüler ein.

Es lassen sich 3 Rollen voneinander abgrenzen.

Die übermittelnde Rolle des Lehrers

Der Lehrer trägt einen Sachverhalt vor, erklärt diesen, beantwortet Fragen dazu, kontrolliert das Verständnis. Kurz: Er informiert die Schüler. Diese Rolle nimmt der Lehrer besonders im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch ein. Eigenständiges Denken wird dabei weniger gefördert.

Sozial-kommunikative Fähigkeiten können aufgrund der Inhaltsdominanz im Unterricht nur eingeschränkt vermittelt werden, da vorwiegend der Lehrer aktiv ist (siehe auch Punkt 2 Sozial-kommunikative Fähigkeiten).

Die aktivierende Rolle des Lehrers

Der Lehrer stellt Denkfragen, schafft Situationen zum Üben bzw. zum Trainieren oder Anwenden, bietet verschiedene Modelle an. Diese Rolle nimmt der Lehrer ein, wenn er beispielsweise kooperative Lernformen einsetzt. Die Schüler denken in sehr stark strukturierten Abläufen. Der Lernprozess wird vom Lehrer, der Lerninhalt vom Schüler gesteuert.

Sozial-kommunikative Fähigkeiten können vermittelt, geübt und angewendet werden und sind gleichzeitig Voraussetzung für den Lernerfolg im kooperativen Lernen.

Die begleitende Rolle des Lehrers

Der Lehrer überträgt den Schülern die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess. Er regt zum Lernen an, beobachtet den Lernprozess, bespricht das Lernen mit den Schülern, bietet Hilfe an und gibt Feedback. Er ist Begleiter beim Lernen. Diese Rolle nimmt der Lehrer z. B. während des Projektlernens ein.

Dies ist erst erfolgreich, wenn sozial-kommunikative Fähigkeiten gezielt entwickelt wurden. Dafür sind kooperative Lernformen die Voraussetzung.

Die oben beschriebenen Rollen haben alle ihre Berechtigung im Unterricht. Der Lehrer wählt entsprechend dem Ziel die einzunehmende Rolle aus, wobei die Zielstellung bereits alle Rahmenbedingungen (z. B. die Vorkenntnisse der Schüler) mit erfassen muss. Unabhängig davon ist er immer verantwortlich, dass jeder Schüler entsprechend seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten lernen kann.

3.5.2 Konkrete Handlungsschritte bei der Planung und Durchführung kooperativer Lernformen

Kooperatives Lernen ist (wie im Punkt 3.1 beschrieben) ein Unterrichtskonzept. Die Gruppenarbeit als Sozialform ist eine Grundlage dafür. Die besondere Qualität des Lernens wird durch einen Synergieeffekt erreicht, d. h., wenn Schüler voneinander lernen, dann ist das Ergebnis nicht einfach die Summe der Einzelleistungen, sondern gemeinsam wird eine neue Qualität des Denkens erreicht. Nicht nur der Lerninhalt, sondern auch der Lernprozess stehen im Mittelpunkt. So können auch die sozial-kommunikativen Fähigkeiten der Schüler gezielt ausgebildet, weiterentwickelt und angewendet werden. Das heißt für den Lehrer, dass er nicht nur die Sachkompetenz, sondern gleichzeitig die Sozialkompetenz der Schüler bei der Planung der Stunden berücksichtigt.

Die Lehrerhandlungen lassen sich in 3 Phasen unterteilen:

- ➔ Vorbereitung des Unterrichts
- ➔ Durchführung des Unterrichts
- ➔ Nachbereitung des Unterrichts

Vorbereitung des Unterrichts

a) Inhaltliche Vorbereitung

Der Lehrer wählt die Lerninhalte aus. Dabei unterscheidet er fachliche Inhalte bzw. sozial-kommunikative Schwerpunkte und nutzt eine geeignete kooperative Lernform.

Positive Abhängigkeit (vgl. dazu 3.3) muss bereits in der **Aufgabenstellung** deutlich werden, d. h. der Lehrer formuliert Instruktionen, die die Zusammenarbeit fordern bzw. erzwingen und den Synergieeffekt ermöglichen. Die Schüler erfahren in welcher Arbeitsform, in welchem Zeitrahmen, mit welchem Material sie einen bestimmten Inhalt bearbeiten sollen, zu welchem Ergebnis sie kommen müssen und wie diese Arbeitsphase bewertet wird. Dabei erklärt der Lehrer erst die Prozedur und anschließend den Inhalt der Aufgabe. Um den Erfolg sicherzu-

stellen, muss die Aufgabe präzise, in der Sprache der Schüler formuliert sein. Sie kann mündlich oder schriftlich erteilt werden. Allerdings ist in jedem Falle sicherzustellen, dass alle Gruppen verstanden haben, was zu tun ist. Konkrete Zeitangaben z. B. geben dem Schüler Sicherheit und sagen zugleich verbindlich, wann die Arbeit beendet sein muss. In der Instruktion geforderte Aufzeichnungen geben dem Lehrer die Möglichkeit das Denken der Schüler sichtbar zu machen. Bereits in der Vorbereitungsphase müssen die Reflexionsschwerpunkte bzw. Bewertungskriterien feststehen und den Schülern transparent gemacht werden. Der Lehrer sollte eventuell auftretende Schwierigkeiten bedenken und Hilfsimpulse einplanen.

Auch wenn der Lehrer den Unterricht plant und das Lernen initiiert, muss den Schülern klar sein, dass sie verantwortlich für das Lernen sind, sowohl für sich selbst, als auch für die Gruppe. Dies zu erreichen gibt es mehrere Wege:

- Die Aufgabe verlangt ein Gruppenergebnis, d. h. jedes Mitglied kann drankommen. (Jeder muss alles wissen.)
- Der Lehrer verteilt Bonuspunkte für eine Gruppe, die besonders gut gearbeitet hat, oder für Schüler, die sich besonders darum bemühen, dass alle das Ziel erreichen.

So können auch leistungsstarke Schüler motiviert werden, den schwächeren Gruppenmitgliedern zu helfen und diese in ihrem Lernprozess voranzubringen, ohne dass sie das Gefühl haben, immer nur zu geben.

b) Personelle Vorbereitung

In der Planung spielt die **Gruppenbildung** eine entscheidende Rolle. Als effektiv gelten Gruppen zwischen zwei und vier Schülern (max. sechs). Der Lehrer muss entsprechend dem Ziel die optimale Größe auswählen.

Als Regel gilt:

- Je kürzer die zur Verfügung stehende Zeit, umso kleiner die Gruppe.
- Je größer die Gruppe, umso mehr Zeit braucht die Sicherstellung einer produktiven Arbeit.

Bei der Zusammenstellung der Gruppen stellt sich die Frage nach Homogenität oder Heterogenität.

Als Regel gilt:

- Homogene Gruppen sind unter Umständen nötig.
- Bilden Sie Gruppen so heterogen wie möglich.

Nur wenn die Schüler darauf angewiesen sind sich gegenseitig Dinge zu erklären, setzen sie sich wirklich mit dem Inhalt auseinander und denken darüber nach. Damit kommt es zu einer höheren Genauigkeit bei der Speicherung im Langzeitgedächtnis.

Hinsichtlich der Gruppenbildung ist der Grad der Freiwilligkeit der Gruppenbildung zu berücksichtigen. Legt der Lehrer die Gruppen fest, kann er eine optimale Zusammensetzung erreichen. In Bezug auf die Heterogenität ist dieses Verfahren zwingend. Allerdings ist das Vorgehen für Schüler oft unangenehm und demotivierend besonders in der Einführungsphase des kooperativen Lernens. Wenn die Schüler die Gruppen auf freiwilliger Basis bilden, wird meistens eine Homogenität in den Gruppen erreicht (s. o.).

Eine Variante ist die zufällige Gruppenbildung, welche eine gute Mischung hervorbringt, aber die Heterogenität nicht zwangsläufig entstehen lässt. Als Kompromiss kann man folgende Variante wählen: der Schüler schreibt auf, mit wem er arbeiten möchte. Der Lehrer ordnet

dann weitere Schüler zu, um die Heterogenität der Gruppe zu gewährleisten. So bleibt das Gefühl der Sicherheit (vgl. 3.3).

Hinsichtlich der Stabilität der Gruppe ist zu beachten, dass Schüler, die ein eingespieltes Team sind, effektiv und schnell arbeiten. Sie reiben sich nicht mehr aneinander und werden zu einer homogenen Gruppe. Heterogenität lässt sich nur durch neue Gruppen wiederherstellen.

Um Qualität und Effizienz beim gemeinsamen Lernen zu erreichen, vergibt der Lehrer zusätzlich zur Sachaufgabe **Rollen**, die soziales Lernen initiieren. Die Auswahl der Rollen trifft er je nach Bedarf der Gruppen. Sie müssen so festgelegt werden, dass sie die Arbeit echt voranbringen bzw. erleichtern.

Mögliche Rollen sind:

- | | |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------|
| → „Materialbeschaffer“: | holt notwendige Materialien |
| → „Zeitwächter“: | achtet auf die Einhaltung der zeitlichen Vorgaben |
| → „Lautstärkewächter“: | sorgt für angemessene Lautstärke |
| → „Fragensteller“: | stellt Fragen, z.B. um Informationen zu sammeln |
| → „Zuhörer“: | hört genau zu und fasst Ergebnisse zusammen |
| → „Ermutiger“: | spricht Anerkennung aus (Motivation für Gruppe) |
| → „Vorleser“: | liest Texte vor |
| → „Prozessmanager“: | leitet die Gruppe durch die Arbeitsschritte |
| → „Sozialmanager“: | beobachtet soziale Prozesse, macht Notizen, gibt Feedback |

Die Schüler müssen genau wissen, welche Anforderungen an die Rolle gestellt werden, um diese erfüllen zu können. Sie sollen ein „Bild“ von den Aufgaben eines „Lautstärkewächters“ haben. Nur so kann bewertet werden, wie die Rolle erfüllt wurde.

In der Vorbereitung ist es Aufgabe des Lehrers, den Erfolg der Arbeit sicherzustellen. Das heißt, er muss das Ausgangsniveau der Schüler berücksichtigen, kleine Schritte mit ihnen beim Lernen gehen (Teilziele abstecken) und klare Kriterien festlegen, an denen der Erfolg gemessen werden kann.

Nur so kann eine Unter- bzw. Überforderung der Schüler verhindert werden.

Da Gruppen unterschiedlich schnell arbeiten, auch wenn sie heterogen sind, sollte der Lehrer in der Planung bereits bedenken, welche Regelungen für schnelle Gruppen getroffen werden können. So werden Unruhe und Leerlauf vermieden.

c) Materielle Vorbereitung

Um kooperatives Lernen zu ermöglichen, schafft der Lehrer schon im Vorfeld bestimmte materielle Voraussetzungen. Dazu gehört die **Raumplanung**. Wenn Schüler miteinander arbeiten sollen, dann müssen sie auch als Gruppe sitzen, d. h. sie haben Blickkontakt zueinander (Nebeneinander sitzen behindert), können miteinander reden und arbeiten, ohne andere Gruppen zu stören. Die Sitzabstände zueinander sind kleiner als die zu benachbarten Gruppen. Alle relevanten Materialien befinden sich in Sichtweite jedes Gruppenmitglieds.

Den Grad der Aufbereitung des **Materials** bestimmt der Lehrer abhängig davon, wie geübt die Schüler bereits im kooperativen Lernen sind. Allen muss klar sein, dass sie „in einem Boot sitzen“ und entweder gemeinsam „schwimmen oder untergehen“. Die Gruppe schöpft aus ge-

meinsamen Ressourcen, also erhalten alle Gruppenmitglieder gemeinsam ein Material, das je nach Aufgabe verteilt werden kann, so dass jeder ein Stück hat. Es darf nicht möglich sein, die Aufgabe nur mit einem Teil zu erfüllen, denn dann ist eine Kooperation überflüssig.

Wenn der Lehrer das Material aufbereitet, dann sollte er ein „Lernen aus zweiter Hand“ vermeiden. Gerade kooperatives Lernen ermöglicht es, Originalmaterial einzubeziehen.

Eine exakte **Zeitplanung** trägt zur Effektivität des Unterrichts bei. Die Gruppen brauchen Zeit sich zu finden, sich aufeinander einzustellen, die Aufgabenstellung zu verstehen, die Rollen zu verteilen, nachzudenken, miteinander zu reden, das Gruppenergebnis zu erarbeiten und festzuhalten und Probleme zu klären. Ein gewisser Zeitdruck ist notwendig, damit sich die Schüler nicht verzetteln. Wenn Klassen mit dem kooperativen Lernen beginnen, brauchen sie ausreichend Zeit sich an diese Arbeitsweise zu gewöhnen. Wenn dieses Unterrichtskonzept genauso geläufig ist wie individuelles Lernen, dann wird der Zeitaufwand für organisatorische Vorüberlegungen und -arbeiten viel geringer sein.

Durchführung des Unterrichts

Die eigentlichen Arbeitsphasen des Lehrers liegen in der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts. Wenn tatsächlich kooperativ gelernt werden soll, dann kann und muss sich der Lehrer während der Durchführungsphase weitestgehend zurückziehen und hat Zeit, die Schüler zu beobachten. Das dürfte wohl die größte Herausforderung für den Lehrer sein, sich zurück zu nehmen und die Schüler lernen zu lassen. Das setzt sowohl bei den Lehrern, als auch bei den Schülern ein Umdenken voraus. Will doch der Lehrer in der Regel immer wissen, was seine Schüler gerade tun. Diese absolute Kontrolle ist beim kooperativen Lernen nicht möglich und auch nicht das Ziel.

Zu Beginn der Arbeitsphase erklärt der Lehrer die **Aufgabenstellung**. Ein exaktes Verständnis ist ausschlaggebend für die Effektivität der Arbeit. Dabei helfen klare Anweisungen, kurze präzise Erklärungen, die Einbettung in bekannte Strukturen und Fragen zum Aufgabenverständnis. Hilfreich für den maximalen Transfer ist oft auch ein Beispiel.

Hat die Gruppenarbeitsphase einmal begonnen, arbeiten die Schüler selbstständig. Aufgabe des Lehrers ist es die **Effektivität der Gruppenarbeit** zu überwachen.

Ein Kriterium an kooperatives Lernen ist die **individuelle Verbindlichkeit**, d. h. jeder Schüler fühlt sich für das Lernen der Gruppe verantwortlich. Er bringt seine Stärken ein und arbeitet mit der Hilfe der Anderen an seinen Schwächen. Es bedarf einer genauen Beobachtung, um dieses Kriterium sicherzustellen.

Folgende Möglichkeiten hat der Lehrer:

- Im Rahmen der Arbeitsphasen überprüft er mündlich einzelne zufällig ausgewählte Gruppenmitglieder.
- Er führt individuelle Tests für alle Gruppenmitglieder durch, in welchen zufällig ausgewählte Teilergebnisse überprüft werden.
- Er lässt die Schüler erklären, was in der Gruppe gelernt (bearbeitet) wurde.

Durch die Kontrolle wird sichtbar, wenn Gruppenmitglieder oder ganze Gruppen nicht lernen und der Lehrer kann rechtzeitig lenkend eingreifen.

Die **gruppeninterne Kooperation** wird unterstützt bzw. verstärkt, indem positive Beispiele in einzelnen Gruppen aufgespürt und anschließend in die ganze Klasse getragen werden. Diese Rolle können durchaus geübte Schüler übernehmen. Es ist auch möglich, dass sich die Gruppen untereinander über die Kooperation während der Arbeitsphase austauschen. So gibt es immer wieder neue Impulse.

Um eine gruppeninterne Kooperation überhaupt zu ermöglichen, wird an geeigneter Stelle des Unterrichts (z. B. vor Beginn) das **gewünschte Verhalten** der Schüler festgelegt. Eine lange Liste im Vorfeld mit oder ohne Schüler anzulegen, ist dabei nicht zweckmäßig. Vielmehr benennen die Schüler erst einfache Verhaltensweisen, die sie in einem überschaubaren Zeitraum (eine Woche) ändern möchten:

- Bleib in der Gruppe. Wandere nicht umher.
- Sprich leise.
- Nennt euch beim Vornamen.

Wenn in der Reflexion deutlich wird, dass diese Ziele erreicht sind, rücken immer schwierigere Regeln nach:

- Jeder kann erklären, wie ihr die Antwort gefunden habt.
- Jeder kann berichten, was ihr gelernt habt.
- Seid sicher, dass jeder sich mit der Gruppenantwort identifiziert.

oder:

- Ermutigt jeden zur Mitarbeit.
- Hört genau zu, was die anderen sagen.
- Kritisiert die Ideen der anderen Mitglieder.

Um eine Umsetzung dessen zu erreichen, müssen die Schüler während der Arbeitsphase in regelmäßigen Abständen auf die Gruppenprozesse reflektieren.

Die Kooperation bewirkt und verlangt, die **Fertigkeit zur Zusammenarbeit** allmählich und kontinuierlich zu erhöhen. Um das zu ermöglichen, beginnt der Lehrer mit der Vermittlung, denn Schüler können nicht einfach so zusammenarbeiten.

Die Schüler werden sich bewusst, welche Fertigkeit sie zur Zusammenarbeit in der Gruppe brauchen (z. B. Material teilen). Sie legen fest, was sie tun werden, um diese zu erlangen (Jeder legt das Material in die Mitte des Tisches.). Der Lehrer überwacht den Prozess so lange, bis die erlernte Fertigkeit automatisiert ist. Erst dann beginnt die Gruppe mit der nächsten (z. B. Zuhören). Zusammenarbeit lässt sich nur Stück für Stück in kleinen Schritten erlernen.

Das **Beobachten** der Gruppen ist die Hauptaufgabe des Lehrers während des Unterrichts und wohl die schwierigste. Am Verhalten der Schüler ist zu erkennen:

- ob sie die Aufgabenstellung verstanden haben,
- ob sie die positive Abhängigkeit und individuelle Verbindlichkeit akzeptiert haben,
- ob sie nach Kriterien arbeiten, die den Erfolg sichern
- ob sie die aufgestellten Regeln befolgen.

Nach einiger Zeit lassen sich bestimmte Verhaltensmuster (positive und negative) erkennen. Bei intensiver Beobachtung gerät der Lehrer unweigerlich in den Konflikt zwischen Eingreifen und Nicht-Eingreifen in den Gruppenprozess. Das Eingreifen beginnt bereits, wenn sich der Lehrer der Gruppe nähert bzw. Blickkontakt aufnimmt. Als generelle Regel gilt: **Nicht-Eingreifen ist besser als Eingreifen**. Also sitzt der Lehrer ruhig am Lehrertisch und läuft während der Gruppenarbeitsphase nicht ständig umher. Den Schülern muss von vorn herein klar sein, dass sie ohne die Hilfe des Lehrers arbeiten sollen und auf gegenseitige Hilfe angewiesen sind. Ohne Aufforderung durch die Gruppe darf es kein Eingreifen geben.

Spricht die Gruppe den Lehrer an, entscheidet er entsprechend der Situation, ob eine **Intervention** unbedingt nötig ist.

Wenn ja, dann muss er Folgendes beachten:

- gut zuhören und eventuell die Hilfe verweigern
- den Schülern nicht die Arbeitszeit stehlen.
- nicht das Problem der Schüler lösen
- nur Hilfsimpulse geben
- die Gruppenmitglieder loben oder ermuntern, wenn Probleme selbst gelöst wurden

Stellen Sie **Hilfe** nur über Fragen bereit. (Nicht: „Das ist richtig.“)

- Was macht ihr gerade?
- Warum macht ihr das?
- Wie kann ich euch helfen?

Eine **Intervention** kann angebracht sein, **um soziale Fertigkeiten zu lehren**. Findet der Lehrer beim Beobachten Schwachstellen im Bereich der Zusammenarbeit, greift er nur ein, wenn es unbedingt nötig ist. Dabei gilt ebenfalls:

- Lösen Sie nicht die Probleme der Schüler.
- Lassen Sie eigene Strategien finden. (Vermitteln Sie eventuell entsprechende Methoden.)

Große Bedeutung beim kooperativen Lernen hat die **Evaluation der Leistung und der Zusammenarbeit**. Den Prozess der Evaluation steuert und überwacht der Lehrer.

Folgende Formen sind voneinander abzugrenzen:

a) Evaluation des Lernprozesses

Die Schüler reflektieren zum Stundenende über das, was sie gelernt haben und ordnen es in ihr Konzept ein. Der Lehrer nennt die Schwerpunkte der Stunde und bittet die Schüler, sich an entsprechende Ideen zu erinnern oder Beispiele zu nennen. Er beantwortet abschließende Fragen der Schüler.

b) Evaluation der Qualität und Quantität des Gelernten

Der Lehrer führt Leistungstests durch, zensiert entstandene „Papiere“ und erfolgte Präsentationen. Das Lernen der Gruppenmitglieder wird nach den in der Planung festgelegten Kriterien evaluiert, neue Schwerpunkte werden abgesteckt, damit die Gruppenarbeit erfolgreich ist.

c) Reflexion, wie gut die Gruppe funktioniert hat

Die gemachten Beobachtungen werden mit der Gruppe besprochen. Auch wenn die Zeit knapp ist, sollten die Gruppen darüber reden, wie effektiv sie zusammenarbeiten, und was sie verbessern können.

Am Ende der Stunde sollte Zeit für die ganze Klasse eingeplant werden, so dass der Lehrer Feedback geben und gemeinsam über gravierende Ereignisse geredet werden kann. Ein häufiger Fehler ist, den Gruppen zu wenig Zeit zur Verfügung zu stellen, um über die Qualität ihrer Kooperation zu reden. Schüler lernen nicht aus ihren Erfahrungen, wenn sie diese nicht reflektieren. Wenn die Gruppen morgen besser als heute lernen sollen, müssen die Mitglieder Feedback bekommen. Sie reflektieren darüber, wie sie effektiver planen und lernen und wie sie in der nächsten Gruppenarbeit geschickter arbeiten können.

d) Beendigungsphase

Wenn die Gruppe im kooperativen Lernen und Reflektieren bereits geübt ist, kann sich der Lehrer auch in den oben beschriebenen Phasen zurückhalten und die Gruppen selbstständig arbeiten lassen. Er muss aber die „Zeitwächter“ überwachen, um einen allmählichen Abschluss der Zusammenarbeitsphase zu gewährleisten (z. B. das Aufräumen).

Nachbereitung des Unterrichts

Auch der Nachbereitung des Unterrichts kommt eine große Bedeutung zu. Es gilt, mit den Ergebnissen der vorangegangenen Stunde (siehe Evaluation) in der nächsten Stunde weiterzuarbeiten. Die Lernergebnisse der einzelnen Gruppen werden entsprechend der gestellten Ziele kontrolliert und neue Schwerpunkte für das Lernen abgeleitet. Die Beobachtungen werden dokumentiert, sodass auch später die Entwicklung der einzelnen Schüler deutlich wird und der erreichte Stand eingeschätzt werden kann. Eine Bewertung sozial-kommunikativer Fähigkeiten der Schüler sollte erst dann erfolgen, wenn diese auch vermittelt, geübt und ausreichend angewendet wurden. Gegebenenfalls formuliert der Lehrer Lernpunkte für einzelne Schüler, um sie besonders zu fördern. In Abständen erfolgt eine Absprache mit Kollegen.

Ein häufig auftretendes Problem sind die „Außenseiter“. Der Lehrer muss die passiven Lernertypen erkennen und entsprechende Maßnahmen ergreifen, um sie in die Gruppen zu integrieren und mitverantwortlich für den Gruppenbeitrag zu machen. Man kann mehrere Typen unterscheiden:

Passive Typen

- entmutigter Lernender
 - meist leistungsschwach und überfordert
 - überlassen die Arbeit den anderen Gruppenmitgliedern
- unbeachtete Lernende
 - Anfangsleistung wird nicht beachtet
 - meist leistungsschwach
- verzagte Lernende
 - leistungsstark oder -schwach
 - andere Gruppenmitglieder passen ihnen nicht, haben Mühe im Umgang mit ihnen
 - nehmen Gruppenarbeit nicht ernst

- gelangweilte Lernende
 - häufig gute Schüler
 - fühlen sich zu wenig gefordert
- intellektuell-snobistische Lernende
 - betrachten Mitschüler als zu wenig kompetent
 - wollen aber auch nicht ständig erklären
- uninteressierte Lernende
 - sind am Stoff nicht interessiert
 - sind an Gruppenarbeit nicht interessiert

Es bleibt dem Geschick und der Intuition des Lehrers überlassen, je nach Typ Maßnahmen zu ergreifen, um auch passiven Schülern das Lernen wieder zu ermöglichen.

Eine andere Seite der Nachbereitung ist die Reflexion auf die eigene Arbeit. (War die Intervention wirklich notwendig? Wie kann man die Instruktion genauer formulieren? Welche Schüler sind das nächste Mal zu beobachten?)

Wenn im Unterricht kooperativ gearbeitet werden soll, dann gilt es Probleme zu erkennen und möglichst schnell darauf zu reagieren. Um dies zu erleichtern, seien hier einige genannt:

- (1) Schüler sollen vom Lehrer unabhängig werden. Aber oft geht Abhängigkeit auf dominante Schüler über.
- (2) Schüler konzentrieren sich nur auf das Produkt. Soziales wird vernachlässigt.
- (3) Schüler konzentrieren sich nur auf den Prozess. Das kognitive Lernen kommt zu kurz.
- (4) Schüler werden in Rollen gedrängt, die sie nicht suchen. Es kommt zur Überlastung guter Schüler. Diese haben kein Interesse am kooperativen Lernen.
- (5) Leistungsschwächere, nicht so akzeptierte Schüler, meist mit geringem Selbstwertgefühl, haben einen geringen Lernerfolg, wenn sie nicht integriert werden.
- (6) Leistungsschwache Schüler können schnell entmutigt werden, da Defizite in kleinen Gruppen schneller und stärker deutlich werden.
- (7) Wenn die Schüler nicht in der Lage sind ihre Fehler nachhaltig zu verbessern, besteht die Gefahr, dass sich Fehler verstärken

Wenn der Lehrer um die Gefahrenquellen weiß, kann er dem von Anfang an entgegensteuern.

Um kooperatives Lernen in Gruppen zu installieren und so zu gestalten, dass es alltäglich für Schüler und Lehrer im Lernprozess wird, benötigt man Zeit. Wie jeder andere Unterrichtsinhalt muss kooperatives Lernen erst eingeführt, geübt und in den unterschiedlichsten Situationen angewendet werden, bis der Ablauf automatisiert ist. Erst dann erreicht das Lernen eine neue Qualität.

4 Schlussfolgerungen für die Unterrichtsentwicklung

Aus den in den Punkten 2 und 3 beschriebenen Positionen und unterrichtsdidaktischen Anregungen folgt, dass die Entwicklung kooperativen Lernens als Ziel und als längerfristiger Pro-

zess der Unterrichtsentwicklung zu definieren und zu realisieren **ist**. Ein klares Zielverständnis spiegelt sich wider sowohl in didaktisch-methodischen Überlegungen als auch in praktischen Anwendungsbeispielen und -modellen, die zum Bestandteil täglicher Unterrichtsroutine – für die Planungsarbeit des Lehrers **und** die Lernerfahrungen des Schülers – werden.

Dabei ordnet sich kooperatives Lernen ein in das im Thüringer Lehrplan beschriebene Unterrichtskonzept, das günstige Lernsituationen schafft, die es jedem Schüler ermöglichen, ein Optimum seiner persönlichen Begabung und seines Leistungsvermögens zu erreichen.

Die Umsetzung des LP - Implementationsschwerpunktes erfordert:

- ein Zielverständnis, dass die Entwicklung sozial-kommunikativer Fähigkeiten als Ziel und Handlungsprinzip von (Fach-) Unterricht definiert
- eine Weiterentwicklung der didaktisch-methodischen Gestaltung des (Fach-) Unterrichts hinsichtlich der gezielten Anwendung von Methoden kooperativen Lernens
- eine Weiterentwicklung der Praxis von Beobachtung und Bewertung sozial-kommunikativer Lernprozesse (vgl. dazu auch „Einschätzung zur Kompetenzentwicklung“ ein Beispiel für Schulentwicklung in Thüringen, hrsg. vom Thüringer Kultusministerium, Erfurt 2002)

Die Weiterentwicklung von Zielverständnis, didaktisch-methodischer Gestaltung und Bewertungspraxis zeigt sich in:

- der zielgerichteten Planung und Nutzung von Methoden kooperativen Lernens
- der Anwendung entsprechender Instrumentarien zur Beobachtung, Einschätzung und Dokumentation sozial-kommunikativer Fähigkeiten

Die Weiterentwicklung von Zielverständnis, didaktisch-methodischer Gestaltung und Bewertungspraxis hängt maßgeblich ab von:

- der Kenntnis und Akzeptanz der Lehrplankonzeption
- der Fähigkeit, die eigene Unterrichts- und Bewertungspraxis kritisch zu reflektieren
- der Bereitschaft offen für Veränderung zu sein
- der Fähigkeit Unterricht zieladäquat zu planen und durchzuführen und auch den Lernprozess zu beobachten, einzuschätzen und zu dokumentieren
- der Kommunikationskultur sowie einer abgestimmten Unterrichts- und Bewertungskultur im Kollegium einer Schule

5 Schlussfolgerungen für die Schulentwicklung

Die Entwicklung kooperativen Lernens als Implementationsschwerpunkt einer Schule erfordert die Kooperation der Lehrer.

Sie verständigen sich:

- zu den Begriffen sozial-kommunikative Fähigkeiten und kooperatives Lernen (vgl. Punkt 2)
- zum Zusammenhang von Theorie, Konzept, Strategie und Methode als basale Elemente von Unterricht (vgl. Punkt 3.1)
- zum Wesen aktivierender Didaktik als Unterrichtskonzept (vgl. Punkt 3.1.2)

- zum Wesen des kooperativen Lernens als Unterrichtsstrategie (vgl. Punkt 3.1)
- zur Abgrenzung von anderen Unterrichtsformen (vgl. 3.1.3)
- zu Bedingungen und Elementen kooperativen Lernens (vgl. Punkt 3.3)
- zu den einzelnen Methoden kooperativen Lernens (vgl. Punkt 3.4)
- zur Rolle des Lehrers beim kooperativen Lernen (vgl. 3.5)
- zu Schlussfolgerungen für die Unterrichtsentwicklung (vgl. Punkt 4)
- zur konkreten Umsetzung in den einzelnen Klassenstufen bzw. Klassen (vgl. 3.5)

Die Lehrer

- eignen sich selbst die entsprechenden Fähigkeiten an
- erproben einfache Formen im Unterricht
- reflektieren gemeinsam Erfolge und Probleme in einzelnen Klassen,
- ziehen entsprechende Schlussfolgerungen
- machen kooperatives Lernen zu einem festen Bestandteil ihres Unterrichts

Dabei ist die Tatsache, dass die Lehrer einer Schule überhaupt zusammen arbeiten, noch nicht ausreichend oder nur ein erster Schritt. Ausschlaggebend ist, dass diese Zusammenarbeit auch effizient ist. Wenn die einzelnen Lehrer langfristig keinen Nutzen für die persönliche Unterrichtsarbeit spüren, wenn ihnen die Zusammenarbeit zeitraubend erscheint und unangenehm ist, dann werden sie bald wieder ausschließlich allein arbeiten.

Der Schulleiter trägt die Verantwortung für:

- die Berücksichtigung dieses Implementationsschwerpunkts im schulinternen Lehrplan bzw. im Schulentwicklungsplan (konzeptionelles Handeln)
- die Schaffung der inhaltlichen und organisatorischen Voraussetzungen für eine Kooperation der Lehrer
- die Kontrolle und Evaluation des (Veränderungs-) Prozesses

Die folgenden Schritte zur Implementierung des kooperativen Lernens in der Schule sind möglich. Sie sind nicht als Einzelmaßnahmen oder festgefügte Schrittfolge zu sehen, sondern tragen in ihrer Gesamtheit den Charakter eines spiralförmigen Prozesses.

Orientieren

Die Kollegen informieren sich über Funktion, Merkmale, Einführung von kooperativen Lernen im Unterricht.

Planen

Die Kollegen vereinbaren Schwerpunkte und Schritte zur Implementierung des kooperativen Lernens in der Schule (wer, was, in welcher Klassenstufe ...). Dies sollte vor allem in Jahrgangsteams erfolgen.

Schulinterne Fortbildung, Training

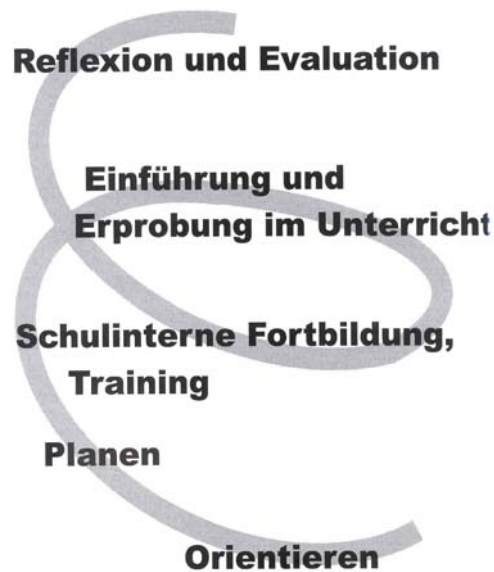
Die Kollegen erwerben die für die Organisation des kooperativen Lernens notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten.

Einführung und Erprobung im Unterricht

Jeder einzelne Lehrer erprobt Formen des kooperativen Lernens. Es werden verschiedene Möglichkeiten des Einführens, des Übens und Anwendens genutzt. Dabei handeln die Lehrer im Rahmen eines abgestimmten Konzepts (z. B. bezogen auf Klassenstufen, Fächergruppen etc.)

Reflexion und Evaluation

Die Kollegen verständigen sich zu den Lernergebnissen und bewerten diese. Sie vereinbaren weitere Schritte für die Arbeit mit den Schülern bzw. für die eigene Fortbildung.



Im Prozess der Arbeit an diesem Implementationsschwerpunkt hat die Schule die Möglichkeit, die Unterstützung, die Beratung und den Service des Unterstützersystems für alle Thüringer Schulen in Anspruch zu nehmen.

Literaturverzeichnis

Bennett, Barry/ Rolheiser, Carrol: Behind Monet. Toronto 1994

Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Fischer Taschenbuch Verlag 1989

Büeler, Xaver/ Roos, Markus: Neue Thüringer Lehrpläne aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler. Ergebnisse der repräsentativen Schülerbefragung im Auftrag des THILLM. Bad Berka 2001

Deutsch, Morton/Krauss, Robert M.: Theorien der Sozialpsychologie. 2. Aufl. Frankfurt/Main 1997

Fausser, Peter: Was heißt schon Erfahrung? In: Neue Sammlung. 40. Jahrgang, Heft 4, S. 583-599

Gardner, Howard: Frames of mind. The theory of multiple intelligences. New York 1993

Giehler/v. Luede: Schulorganisation und kooperatives Lernen im Klassenzimmer. Eine Interdependenz. Neue Perspektiven der Kooperation. Huber Verlag 1992

Johnson und Johnson: Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning. Boston 1998

Lewin, K.: Field theory in social science; selected theoretical papers. New York 1951

Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden – 1. Theorieband, 6. Aufl., Frankfurt/Main 1994

Peterßen, W.: Kleines Methoden-Lexikon. Oldenburg 1999

Pollak, Guido: Bemerkungen zu einem zeitgemäßen Bildungsbegriff. In: Politische Studien. Zweimonatszeitschrift für Politik und Zeitgeschehen. Hans Seidel Stiftung e.V. Heft 369, Atwerb-Verlag 2000

Sander, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2001

Slavin, Robert E. Cooperative learning: Theory, research and practice. 2nd ed. Boston 1995

Slavin, Robert E.: A practical guide to cooperative learning. Boston 1994

Sliwka, Anne: Kooperatives Lernen. Strukturierte Methoden zum Lernen in Gruppen. Manuskript. Erfurt 2001

Ungerer, Lothar A.: Die neuen Lehrpläne – kopfüber in ein bildungspolitisches Abenteuer? Manuskript 1998

Ungerer, Lothar A.: Konzeption zum sozial-kommunikativen Lernen. Manuskript. ThILLM Bad Berka. 2001

Voß, Reinhold: Die Schule neu erfinden? Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Luchterhand Verlag 1996

Watzlawick, Paul: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? 19. Aufl., München 1994

Weinert, F. E.: Die fünf Irrtümer der Schulreformer. Welche Lehrer, welchen Unterricht braucht das Land? In: Psychologie heute. 26 (7)/1999, S. 28-34.
S.

Weinert, F. E.: Differentialpsychologische Theorien der kognitiven Entwicklung als Grundlage einer praxisrelevanten Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Psychologie. 207/1999, S. 399-418

Winkler, Michael u. a.: Ausbildungsfähigkeit von Regel- und Berufsschülern in Thüringen. Abschlussbericht zur Studie. Institut für Erziehungswissenschaft. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Januar 2002

Zweites Thüringer Lehrplanforum. FORUM Heft 2. ThILLM Bad Berka 1997