

6.1 Einführung

Beim Kooperativen Lernen ändert sich die Rolle des Unterrichtenden. Er muss sich nicht mehr in jeder Phase des Unterrichts darauf konzentrieren, das fragend-entwickelnde Gespräch zu leiten und zu den gewünschten Ergebnissen zu führen, sowie auf jeden Fehler zu reagieren und ihn zu verbessern. Der Lehrer gibt den Schülern im Rahmen der Struktur der Methode gewisse Freiräume. In diesen können sie ihre eigenen Lernwege gehen. Sie übernehmen so mehr Verantwortung für ihr Lernen und für das ihrer Gruppenmitglieder. Die Gruppe bekommt eine gewisse Autonomie, um ihr Lernen selbst zu steuern.

Diese neue Rolle des Lehrers kommt der Qualität des Unterrichts zugute. Denn die Unterrichtenden können ihre Aufmerksamkeit auf die Beobachtung und Betreuung der Schüler richten. Sie können stärker die Rolle des Lernbegleiters und Unterrichtsmoderators übernehmen. Neben der Begleitung der individuellen und kooperativen Arbeitsphasen muss der Lehrer aber auch an den Gelenkstellen des Unterrichts den Lernprozess auf den Weg bringen oder die Ergebnisse sammeln und sichern. Er muss entscheiden, ob eine Lernschleife eingefügt werden sollte oder eine unmittelbare Sicherung an der Tafel ausreichend ist. Unterrichtsstörungen während der Einzelarbeit verlangen genauso sein Handeln wie Schülerfragen in Kooperationsphasen. Kurz: Auch wenn das Kooperative Lernen von den Unterrichtenden als weniger anstrengend erlebt wird,¹ verlangt es doch ein professionelles Lehrerhandeln. Die folgenden Hinweise dazu sind aus unserer eigenen Praxis und aus den Rückmeldungen während der Fortbildungen erwachsen und vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Lehr-Lernforschung reflektiert.² Diese Hinweise in das eigene Handlungswissen und in die eigenen Routinen zu integrieren, macht den Unterricht erfahrungsgemäß erheblich einfacher.

6.2 Bevor die Schüler mit der Arbeit beginnen

Undeutliche oder unverstandene Arbeitsaufträge sind einer der Hauptgründe für das Scheitern der anschließenden Arbeitsphasen. Und sie sind nicht selten Ausgangspunkt von Unterrichtsstörungen. Klare und von den Schülern verstandene Aufgabenstellungen sind also unverzichtbar.

Was hat sich bewährt?

- ◆ Sammeln Sie sich innerlich. Stellen Sie sich ruhig und fest vor die Klasse. Suchen Sie Blickkontakt mit den Schülern.
- ◆ Erteilen Sie die Arbeitsaufträge immer erst dann, wenn die Schüler ganz ruhig sind. Achten Sie darauf, dass in dem Moment niemand mehr seine Hefte sortiert oder in der Tasche nach Dingen sucht. Wenn Sie ein Ruhezeichen vereinbart und eingeführt haben, nutzen Sie es konsequent.
- ◆ Erteilen Sie Arbeitsaufträge möglichst schriftlich. Dann können die Schüler sich auch noch während der Arbeit den genauen Wortlaut in Erinnerung rufen.
- ◆ Erteilen Sie die Aufträge immer vom selben Ort im Klassenzimmer aus. Überlegen Sie einmal, vielleicht machen Sie das schon längst. Viele Schüler spüren dann deutlich, dass Sie gleich einen Auftrag erteilen möchten, obwohl Sie noch nichts gesagt haben.
- ◆ Vereinbaren Sie, dass Sie immer erst den gesamten Auftrag erläutern, bevor die Schüler notwendige Dinge aus ihren Taschen holen, Bücher aufschlagen oder Stifte hervorholen.

Link

Vielleicht lesen Sie noch einmal unsere Hinweise zu Formulierung und Erteilung von Arbeitsaufträgen in Bd. 1, S. 159-162. Dort haben wir ausführlich vorgestellt, worauf Sie bei der Erteilung von Arbeitsaufträgen achten sollten, damit die Schülerinnen und Schüler ohne Unsicherheiten den Lernprozess beginnen können.

6.3 Herausforderungen der Einzelarbeit

Die Einzelarbeit ist die Sozialform, die im Unterricht schon immer eingesetzt wird. Ihre Anleitung bereitet den Unterrichtenden in der Regel kaum Probleme. Dennoch ergeben sich bei der Umstellung des Unterrichts mitunter bei den Schülern Unsicherheiten, auf die der Unterrichtende angemessen reagieren muss. Vielleicht glauben die Schülerinnen und Schüler, wenn Sie Gruppentische stellen lassen, dass jetzt ein eher entspannter Unterricht beginnt. Oder die Schüler denken, dass sie jetzt immer miteinander sprechen könnten. Dies ist aber genau nicht der Fall.

¹ Vgl. Wahl 2006, S. 172.

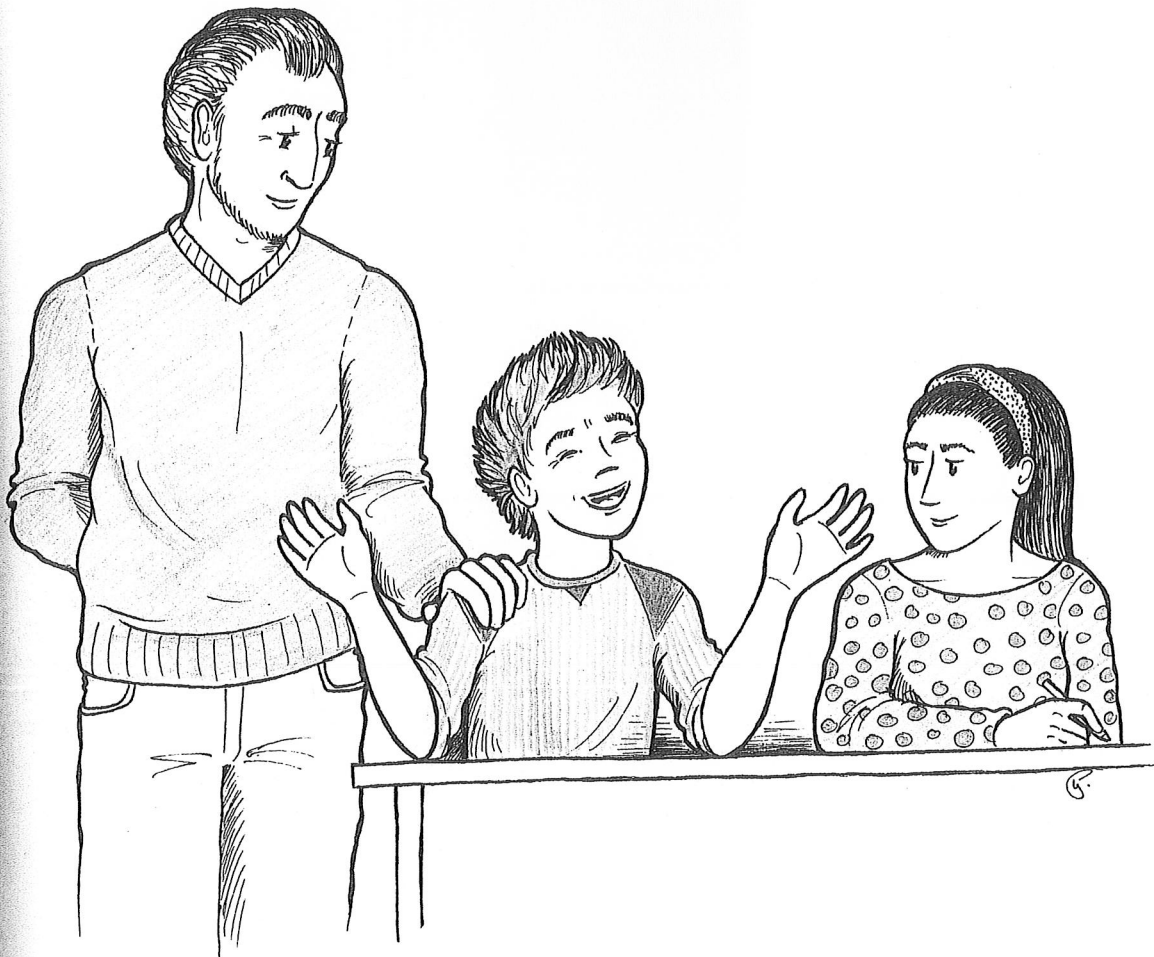
² Vgl. Helmke 2007, S. 48.

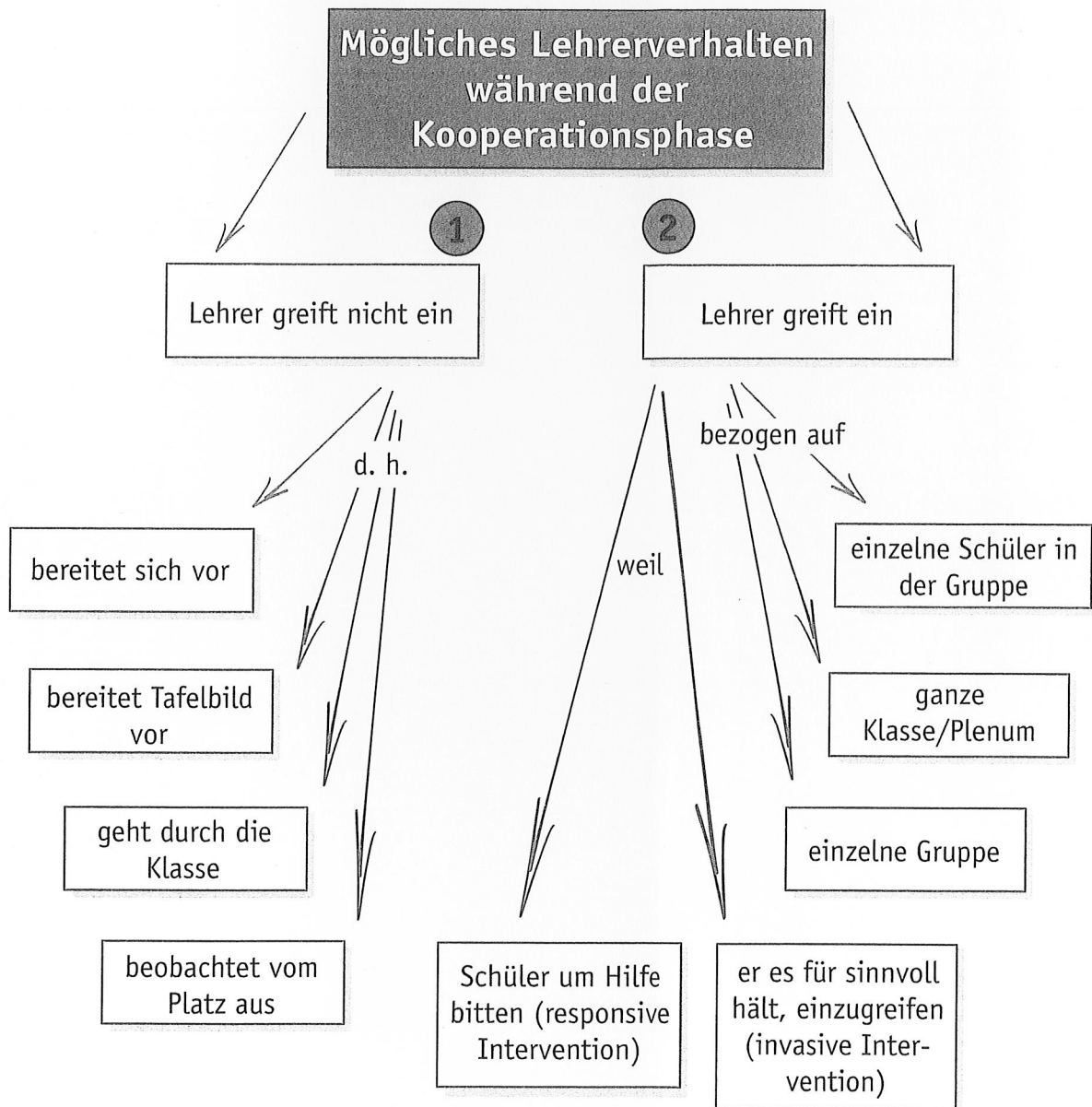
Was hat sich bewährt?

- ◆ Achten Sie daher darauf, dass in dieser Phase jeder alleine arbeitet. Wenn Schüler miteinander sprechen, gehen Sie hin und fragen leise, was sie zu besprechen haben.
- ◆ Verhalten Sie sich selber ganz ruhig. Gehen Sie langsam durch die Klasse. Beugen Sie sich zu den Schülern, wenn Sie mit ihnen sprechen müssen.
- ◆ Schaffen Sie Ruhe in der Klasse. Gehen Sie durch die Reihen und ermahnen mit leiser Stimme die Schüler, die noch miteinander sprechen.
- ◆ Vielleicht legen Sie die Hand auf die Schulter eines jüngeren Schülers oder Sie signalisieren durch ein Ruhezeichen, dass jetzt nicht gesprochen werden darf.
- ◆ Vermeiden Sie längere Zwiegespräche. Meistens können Sie dann beobachten, dass auch die Schüler anfangen, miteinander zu sprechen.
- ◆ Fordern Sie immer alle dazu auf, in der Einzelarbeit schriftlich zu arbeiten. Wer niederschreiben muss, was er denkt, arbeitet konzentrierter und die Verbindlichkeit des Unterrichts steigt.

6.4 Lernförderliches Lehrerverhalten während der Gruppenarbeit

Lehrer die ihren Unterricht im Sinne des Kooperativen Lernens weiterentwickeln, stoßen sehr bald auf die Frage, wie sie sich während der Kooperationsphase verhalten sollen. Nicht selten haben wir den Eindruck, dass eine Gruppe unsere Hilfe benötigt. Oder wir sehen beim Gang durch die Klasse, dass eine Gruppe nicht arbeitet oder ihre Überlegungen ins Stocken geraten. Oder einzelne Schüler oder Gruppen bitten uns gezielt um Hilfe. Wie aber verhalten wir uns in solchen Situationen? Welches Lehrerverhalten ist lernförderlich? Um auf diese Fragen eine Antwort geben zu können, muss zunächst unterschieden werden, welche Verhaltensmöglichkeiten jeder Unterrichtende hat. Werfen Sie dazu einen Blick auf die folgende Grafik (S. 136). Der Unterrichtende kann sich in der Kooperationsphase ganz zurückziehen, er kann aber auch in der Klasse umhergehen, Fragen beantworten und stockende Arbeitsprozesse in den Blick nehmen.





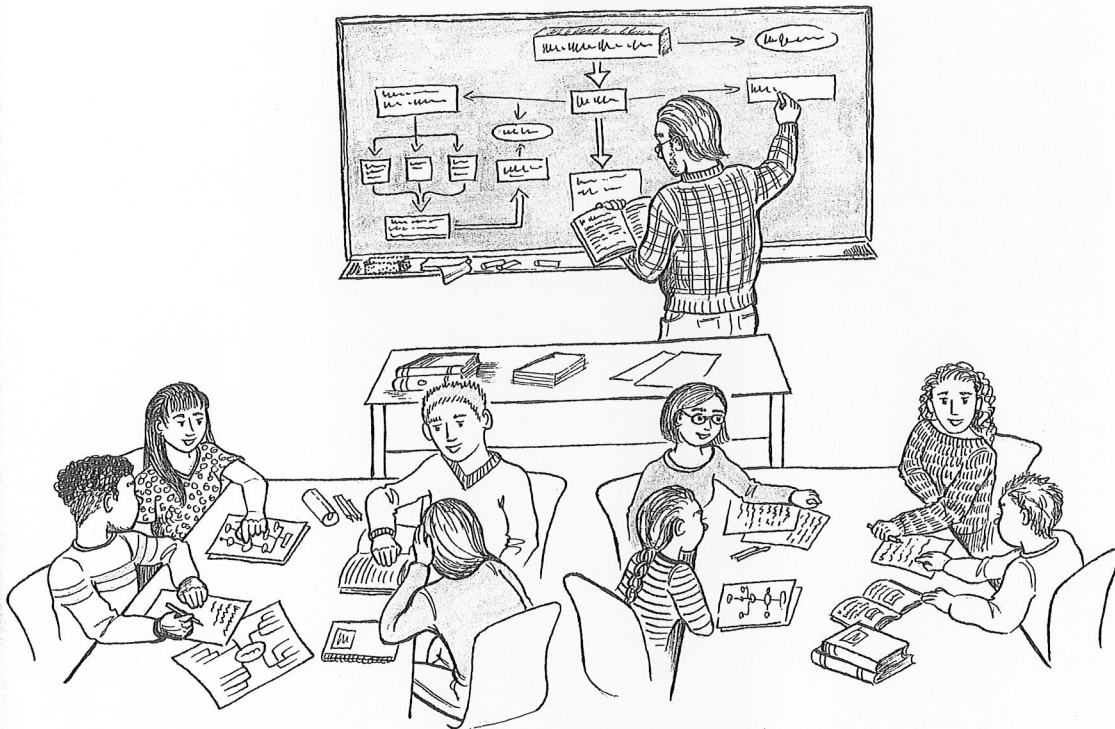
6.4.1 Was bewirkt ein Eingreifen während der Kooperation?

Aus der Unterrichtsforschung³ lassen sich einige für manche Leser vielleicht überraschende Empfehlungen ableiten. Dabei wird dem Umstand Rechnung getragen, dass das Eingreifen des Unterrichtenden in der Regel nicht zu besseren Arbeitsergebnissen führt. Ludwig Haag berichtet aus seinen Forschungen, in denen authentischer Gruppenunterricht im Klassenzimmer über lange Jahre und „mikroskopisch genau“ untersucht wurde. Dabei wurde festgestellt, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Schülern überwiegend überhaupt nicht helfen, wenn sie während der Gruppenarbeit intervenieren. Das liegt zum Beispiel daran, dass sie häufig neue Gesichtspunkte in die Gruppen bringen, die nicht selten zu neuer Desorientierung und damit letztlich schlechteren Arbeit-

sergebnissen führen.⁴ Eine weitere Ursache ist, dass der eigentliche gruppeninterne Kommunikationsprozess durch die Einmischung des Unterrichtenden häufig zum Erliegen kommt. Denn wenn der Lehrer eingreift, reduzieren sich die Redeanteile aller Gruppenmitglieder und nicht selten dominiert der Lehrer mit seinem Wissensvorsprung die Gruppe so stark, dass anschließend bedrücktes Schweigen vorherrscht. Der eigentliche Spannungsbogen ist aufgelöst, die Motivation ist merklich geschwunden. Vor diesem Hintergrund sollte jeder Unterrichtende ganz genau überlegen, wann und wie er in den Arbeitsprozess der Gruppen eingreift.

³ Vgl. Haag 2007, S. 28f., Nürnberger Projektgruppe 2001, S. 46-64.

⁴ Vgl. Haag 2007, S. 28f.



6.4.2 Was hat sich bewährt?

Aus den Forschungsergebnissen lassen sich vier Empfehlungen ableiten:

1. Greifen Sie möglichst nicht in die Gruppenarbeit ein: Wenn Sie den Eindruck haben, helfen zu müssen, überlegen Sie genau, ob das sinnvoll ist. Denn Sie unterbrechen die Arbeit und verkürzen die Arbeitszeit. Sie reduzieren eher die Leistungsbereitschaft in den Gruppen. Die Qualität der Ergebnisse ist nach einem unaufgeforderten Eingreifen in der Regel deutlich schlechter, als wenn die Lehrkraft auf Wunsch der betreffenden Gruppe am Gruppentisch erscheint.

Wenn Sie sehen, dass einzelne Gruppen nicht sonderlich gut miteinander arbeiten, ist es besser, nach der Kooperation eine Phase der Reflexion einzuplanen. Die Schüler werden dann ihre Probleme genau benennen und können daraus Konsequenzen für die kommenden Kooperationsphasen ableiten. Sie werden so eher das Vertrauen in ihre Fähigkeit erwerben, ihre Konflikte selber lösen zu können.

2. Vermeiden Sie plenumsadressierte Interventionen: In diesem Fall würden Sie immer die Arbeit aller Gruppen unterbrechen, auch wenn einzelne Gruppen bereits konzentriert arbeiten. Häufig verschwindet unmittelbar nach Ihrer Mitteilung die Ruhe, die Sie zuvor mit Mühe hergestellt haben. Wenden Sie deswegen eine an alle gerichtete Unterbrechung möglichst selten an.

3. Halten Sie sich bei responsiven Interventionen zurück: In Anlehnung an den Ulmer Neurowissenschaftler und Psychologen Manfred Spitzer können wir festhalten: „Schüler lernen immer.“⁵ Übertragen auf diese Situation bedeutet das: Sie lernen, ob sie bei schwierigen Problemen darauf vertrauen können, dass der Unterrichtende ihnen erklärt, was sie durchaus selber lösen könnten, oder ob sie die Aufgaben selber lösen müssen, da der Lehrer nur sehr zurückhaltend Hilfestellungen gibt. Daher ist auch bei der Bitte um Hilfe eine gewisse Zurückhaltung langfristig sehr lernwirksam.

◆ Vereinbaren Sie vorab, dass Sie nur hinzugezogen werden können, wenn es wirklich notwendig ist. Hier können Sie zum Beispiel „Hilfegutscheine“ ausgeben. Jede Gruppe bekommt einen solchen Gutschein und kann ihn in einer Woche nur einmal einsetzen.

◆ Es ist wichtig, dass Sie sich den Stand der Arbeit in der betreffenden Gruppe genau vorstellen lassen. Hören Sie zu und fordern Sie die Schüler auf, ihr Problem ganz genau zu umreißen. Überlegen Sie dann, mit welchem Impuls die Schüler weiterkommen können. Geben Sie nur knappe Hinweise, halten Sie keine kleinen Vorträge, gestalten Sie die Intervention möglichst kurz. Stellen Sie Fragen, die die Schüler zum Denken anregen.

⁵ Vgl. Spitzer 2002, S. 19.

- ◆ Verweigern Sie die Hilfe, wenn Sie den Eindruck haben, dass die Schüler auch selbständig zurechtkommen können.

4. Sichern Sie das Verständnis der Arbeitsaufträge: Präzise und von den Schülern verstandene Arbeitsaufträge machen viele Interventionen überflüssig.

Vielleicht werden Sie im Einzelfall mitunter anders entscheiden, als wir vorgeschlagen haben. Aber denken Sie im Alltag daran, dass sich der erhoffte Lernfortschritt durch unser Eingreifen nur selten einstellen wird. Gut gemeinte Hilfen wirken eben längst nicht immer so, wie wir annehmen.

6.4.3 Die Gruppen beobachten

Wenn die Schüler kooperieren, können Sie die Zeit nutzen, um sie zu beobachten.⁶ Daraus können Sie wertvolle Schlüsse ziehen:

- ◆ Schaffen die Schüler die Arbeit innerhalb Ihrer Zeitvorgabe oder müssen Sie noch etwas mehr Zeit zur Verfügung stellen?
- ◆ Wo liegen besondere Schwierigkeiten, wo bleiben Gruppen hängen oder diskutieren lange?
- ◆ Wo fehlt Wissen oder wo mangelt es an Kompetenzen, die im weiteren Unterricht noch eingeübt werden müssen?
- ◆ Hat eine Gruppe vielleicht die Aufgabenstellung falsch verstanden?
- ◆ Funktioniert in einer Gruppe die Zusammenarbeit nicht?
- ◆ Wie sind die Kooperationsfähigkeiten der Schüler ausgeprägt?

Schauen Sie auf das, was die Schüler schreiben, hören Sie beim Vorübergehen zu oder setzen Sie sich ruhig auch mal zu einer Gruppe und hören zu, ohne sich zu beteiligen. Sie werden viel über den Arbeits- und Kooperationsprozess Ihrer Schüler lernen. Man muss sich dabei allerdings bewusst sein, dass sich die Kommunikation innerhalb der Gruppe ändern kann, wenn Sie dabeisitzen. Indem der Lehrer sich der Gruppe nähert, greift er schon ein.⁷ Entscheiden Sie selbst – je nach Lerngruppe und Situation – ob Sie während der Gruppenarbeit eher vorne bleiben oder mehr beobachten. Doch es sind keine sich ausschließenden Alternativen: Meist wechselt man unserer Erfahrung nach als Lehrer zwischen beidem.

6.5 Verhalten in Plenumsphasen

Lernwirksamer Unterricht darf nicht nach der Präsentation der Ergebnisse zum nächsten Unterrichtsaspekt übergehen. Denn erst in der Weiterarbeit nach dem Dreischritt wird das Erarbeitete gesichert und vertieft. Daher muss diesem weiteren Prozess besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden (vgl. S. 140, Übersicht).

6.5.1 Lernschleifen durchführen

Wenn in der Präsentationsphase mehrere Gruppen vorgestellt haben und es alternative Lösungsvorschläge gibt, dann sind gerade sie der Ausgangspunkt für ein vertieftes Lernen.

Es bietet sich an, die Lösungsvorschläge oder Widersprüche wieder im Dreischritt bearbeiten zu lassen. Im Unterricht wird also eine Lernschleife eingefügt, in der die Fragestellung vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Antwortversuche neu bedacht wird. Auf diese Weise findet eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Inhalten statt und die Schülerinnen und Schüler erwerben ein hohes Maß an analytischen Kompetenzen. Methodisch bedeutet dies, dass die Schüler zunächst wieder in Einzelarbeit über die Lösungsvorschläge nachdenken. Die Ergebnisse werden dann in den Kleingruppen verglichen und bewertet. Im Plenum kön-



⁶ Jacobs u.a. betonen die Bedeutung des Beobachtens: „Observing lies at the heart of teaching.“ Jacobs u.a. 2002, S. 95.

⁷ Vgl. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, 2002, S. 40.

nen die Schüler erneut ihre Ergebnisse vorstellen und besprechen. Hier wird sehr häufig deutlich, dass sie die Widersprüche intensiv beachtet haben und tiefer in den Sachzusammenhang eingedrungen sind. Damit es dazu kommt, müssen etwas komplexere Lösungsvorschläge aus der ersten Präsentationsphase für alle Schüler sichtbar sein.

Das wird erleichtert, wenn Sie ...

- ◆ mit halbierten Folien arbeiten, so dass immer zwei auf einen Tageslichtprojektor passen.
- ◆ einen zweiten Tageslichtprojektor ausleihen und so rechts und links der Tafel je eine Folie projizieren können.
- ◆ mit Lernplakaten arbeiten, die mit Magneten nebeneinander an die Tafel geheftet werden können.
- ◆ die Schülerergebnisse an die Tafel schreiben und auch für sich notieren, sodass Sie sie für die kommende Stunde erneut anschreiben können.
- ◆ erste Arbeitsergebnisse immer an der rechten aufgestellten Tafelseite notieren. Dies kann das Tafelnotizbuch sein. Die dort notierten Stichpunkte werden dann in einer Lernschleife überprüft. Erst anschließend werden die richtigen Stichwörter in der Tafelmitte in ein abschließendes Tafelbild integriert.

Natürlich bieten sich Lernschleifen nicht in jeder Stunde an. Vielleicht sind die Ergebnisse widerspruchsfrei. Vielleicht ertönt das Pausenzeichen in wenigen Minuten oder die nächste Leistungsüberprüfung steht schon vor der Tür. Dann muss der Unterrichtende ein Unterrichtsgespräch anleiten, in dem die notwendige Klärung und Zusammenfassung herbeigeführt wird. Da die Lernwirksamkeit der Lernschleifen sehr hoch ist, sollten Sie aber immer gut überlegen, ob Sie auf sie verzichten möchten. Lernschleifen müssen übrigens nicht immer lang sein. Manchmal genügen wenige Minuten für eine erneute Einzelarbeit und Kooperation. Wichtig ist, dass Sie für die Lernschleife erneut einen präzisen Arbeitsauftrag formulieren.

Link

Vielleicht lesen Sie noch einmal die Ausführungen zur Lernschleife in Band 1, S. 53-57.

6.5.2 Integration unterschiedlicher Phasen

Damit der Dreischritt bzw. die angewandte Methode erfolgreich ist, muss sie intelligent in den Unterricht eingebunden werden. Es reicht nicht, die Methoden und Strategien des Kooperativen Lernens einfach nur anzuwenden. Wer hier stehen bleibt, der wird vom mäßigen Erfolg enttäuscht sein. Zum erfolgreichen Unterricht gehört, dass aus den Methoden und Strategien ein Unterricht erwächst, in dem die einzelnen Phasen⁸ aufeinander abgestimmt sind. Dabei ist die Lernschleife eines der wirksamsten Elemente bei der Einbindung des Dreischritts oder einer Methode in den Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler müssen aber auch Gelegenheit bekommen, die neu erworbenen Kenntnisse oder Fähigkeiten einzuüben und zu vertiefen, damit sie nachhaltig verankert werden. Und nicht zuletzt muss die Dramaturgie des schüleraktivierenden Unterrichts Raum lassen, um persönliche Lerndefizite in einem differenzierteren Unterricht auszugleichen.

Einwand

Immer wieder berichten Fortbildungsteilnehmer, dass für Methoden des Kooperativen Lernens im Allgemeinen und für Lernschleifen im Besonderen im Alltag kaum Zeit bleibt. Die Stofffülle und damit verbundene zentrale Prüfungen würden dieser Form der Unterrichtsgestaltung im Wege stehen.

Wir sind uns dieser Problematik bewusst. Aber gerade angesichts dieser Anforderungen, entscheiden sich immer mehr Lehrerinnen und Lehrer für das Kooperative Lernen und die vorgestellte Dramaturgie des Unterrichts. Denn wenn Sie gleichzeitig kognitive Fähigkeiten fördern und Wissen vermitteln sowie methodische, soziale und personale Kompetenzen fördern wollen, bietet das Kooperative Lernen und schüleraktivierende Lehren das größte Potential. In diesem Unterricht können die Schüler das Wissen und die Kompetenzen erwerben, die sie in den Abschlussprüfungen brauchen. Dafür gibt es aus der Praxis vieler Lehrerinnen und Lehrer sowie aus der empirischen Unterrichtsforschung viele Belege.

Und wenn Sie Ausdauer beim Lernen, Analyse- und Problemlösekompetenz, Selbstständigkeit und Genauigkeit fördern wollen, dann sind Lernschleifen dafür der richtige Weg. Denn diese werden gerade dann geschult, wenn den Dingen auf den Grund gegangen wird.

⁸ Vgl. Band 1, S. 154 - 167.

Dramaturgie des Unterrichts

