

KOOPERATIVES LERNEN: IN DER SCHULE ANGEKOMMEN?

**Aus administrativer Perspektive ist
Kooperatives Lernen in der Schule
ausdrücklich erwünscht – und sogar für
Klassenarbeiten möglich. Aber wie steht
es darum in der Schulpraxis? Was wissen
wir über seine Wirksamkeit? Und welche
Perspektiven bietet es für die zukünftige
Unterrichtsentwicklung?**

LUDGER BRÜNING UND JÖRG SIEWERT

THEMA: KOOPERATIVES LERNEN

Kooperatives Lernen ist in der Schule angekommen. Jedenfalls gehört es nach den Bildungsstandards der KMK ausdrücklich zum methodischen Repertoire von Lehrpersonen. Zum Beispiel heißt es in den illustrierenden Lernaufgaben für das Fach Deutsch durchgängig so oder ähnlich: »Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse in der Kleingruppe und ermitteln Sie strittige Fälle für die Diskussion im Plenum« (KMK 2014, S. 146). Selbst die delikate Frage, ob Partner- oder Gruppenarbeiten auch in mündlichen Prüfungen zur Anwendung kommen dürfen, wird von der KMK positiv beantwortet: Dabei sei lediglich sicherzustellen, dass »die individuelle Prüfungsleistung eindeutig bewertet werden kann« (KMK 2014, S. 23).

Folgerichtig schlagen sich diese Erwartungen der KMK auch in den Kernlehrplänen der Bundesländer nieder. Kooperative Arbeitsformen werden in nahezu allen Kernlehrplänen angeführt. Beispielsweise heißt es mit Blick auf die Leistungsbeurteilung im Kernlehrplan für Mathematik des Landes NRW, dass bei sonstigen Leistungen »die kooperativen Leistungen im Rahmen von Gruppenarbeit« zu berücksichtigen sind (MSB 2019, S. 38). Und selbst in Prüfungen können die Schüler:innen im Rahmen von Partner- oder Gruppenarbeiten Leistungen erbringen (ebd., S. 37).

Halten wir also fest: Kooperatives Lernen ist in die Lehrpläne und administrativen Vorgaben vorgedrungen. Aber ist es auch in der *Schulwirklichkeit* angekommen? In der Breite nicht, das belegt eine Studie zum Kooperativen Lernen in weiterführenden Schulen in Deutschland, wonach nur ein Viertel der befragten Lehrer:innen Kooperatives Lernen jede Woche einsetzen (Völlinger et al. 2017, S. 167) – ob sich das nach der Corona-Pandemie verändert hat, kann gegenwärtig nicht mit Sicherheit gesagt werden.

KONZEPTIONEN UND HISTORISCHE ENTWICKLUNG

Wenn in Deutschland über Kooperatives Lernen gesprochen wird, beziehen sich die meisten Autor:innen auf das Unterrichtskonzept der Brüder David und Roger Johnson. Für diese beiden Sozialpsychologen ist klar, dass der herkömmliche, mehr oder weniger unstrukturierte und situative Gruppenunterricht in der Unterrichtspraxis mit vielen Problemen verbunden ist (Johnson/Johnson 1999, S. 73 ff.). Ausgangs-

Gelingsbedingungen der Kooperation nach Johnson und Johnson (2024)

1. *Wechselseitige Abhängigkeit*: Die Lehrperson gestaltet den Lernprozess so, dass die Schüler:innen bei der Bearbeitung der Lernaufgabe aufeinander angewiesen sind und voneinander profitieren. Wichtig ist, dass die Schüler:innen sich dessen bewusst sind. Dafür sind eine klare Aufgabenstellung und die Zielformulierung der Lehrkraft von zentraler Bedeutung.
2. *Individuelle Verantwortung*: Jeder ist mitverantwortlich für den Lernzuwachs der Gruppe. Dazu gehört, über den eigenen Beitrag zum Gruppenergebnis Rechenschaft abzulegen, das gesamte Gruppenergebnis zu präsentieren oder die erworbenen Kenntnisse oder Fähigkeiten anwenden zu können.
3. *Förderliche Interaktion*: Die Schüler:innen unterstützen, ermutigen und loben sich gegenseitig. Sie kooperieren in Kleingruppen von Angesicht zu Angesicht so, dass sie leise miteinander sprechen können und die Nachbargruppen sich nicht gegenseitig stören.
4. *Soziale Kompetenzen*: Wer kooperiert, der benötigt zwischenmenschliche, soziale Kompetenzen. Dazu gehören Fähigkeiten wie das leise Reden, aktive Zuhören, aber auch die Fähigkeit zur Entscheidungsfindung oder Konfliktlösung. Die sozialen Kompetenzen sind immer auch pädagogisches Ziel und nicht unabdingbare Voraussetzung des Kooperativen Lernens.
5. *Reflexion des Gruppen- und Arbeitsprozesses*: Die Gruppenmitglieder werden immer wieder angehalten, über ihren gemeinsamen Lern- und Arbeitsprozess nachzudenken. So verbessern sich die fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen.

punkt ihrer empirischen Untersuchungen ist daher die Frage: Unter welchen Bedingungen können kooperative Lern- und Arbeitsprozesse gelingen? Eine Antwort bieten ihre sogenannten Gelingsbedingungen beziehungsweise Basisdi-

Das Geheimnis erfolgreichen Unterrichts liegt zum einen in der kognitiv aktivierenden Aufgabe und zum anderen darin, dass die Schüler:innen gewohnt sind, sie in einem fehlerfreundlichen Rahmen kooperativ zu bearbeiten.

mensionen des Kooperativen Lernens – vgl. **Kasten 1**. In ihrer als »Learning-Together-Ansatz« bezeichneten Konzeption betonen die Autoren die Bedeutung klarer Strukturen, legen aber ihr Augenmerk weniger auf die Beschreibung methodischer Abläufe als vielmehr auf die Arbeitsaufträge, durch die eine *positive wechselseitige Abhängigkeit* gewährleistet werden soll. Was damit gemeint ist, wird deutlich, wenn man *negative* wechselseitige Abhängigkeit betrachtet: Unterricht, in dem Schüler:innen Vorteile daraus ziehen, wenn ihre Mitschüler:innen weniger gute Leistungen erzielen. Ein Beispiel: Ein Schüler zeigt auf. Seine Meldung wird von der Lehrperson als fehlerhaft bezeichnet. Die Lehrperson ruft daher einen weiteren Schüler auf. Der kommt also nur zum Zug, weil vorher sein Mitschüler einen Fehler gemacht hat. In der Vorstellung von Johnson und Johnson behindert ein solcher Unterricht die Zusammenarbeit, weil er auf Konkurrenz aufbaut.

Gewissermaßen der Antagonist zur Abhängigkeit ist die *individuelle Verantwortung*: Jede:r ist verantwortlich, die Lerngelegenheiten zu nutzen – für sich und die Gruppe. Johnson und Johnson geht es also darum, den Unterricht so zu gestalten, dass die Schüler:innen die Erfahrung positiver Abhängigkeit machen, aber gleichzeitig immer wissen, dass sie für ihr eigenes Lern- und Arbeitsverhalten verantwortlich sind und das auch die Grundlage aller Beurteilungsprozesse darstellt.

Sollen die Kooperationsprozesse im Klassenraum gelingen, sind ferner drei eher praktische Aspekte zu beachten: Die Kooperation muss in Partnerarbeit oder echten Kleingruppen aus drei oder vier Schüler:innen erfolgen. Im Unterricht sollte immer auch die Förderung der sozial-kommunikativen Kompetenzen beachtet werden und die Lern- und Arbeitsprozesse müssen zum Gegenstand des Reflektierens gemacht werden.

Diese US-amerikanischen Überlegungen zur Weiterentwicklung des herkömmlichen Gruppenunterrichts wurden vor der Jahrtausendwende in Deutschland fast ausschließlich im akademischen Rahmen beachtet, dort als »Neue Formen des Kooperativen Lernens« (Dann/Diegritz/Rosenbusch 1999, S. 5). Einer breiten Lehrerschaft wurde es erst durch Fortbildungen bekannt, die Norm und Kathy Green sowie Barrie Bennett – vor dem Hintergrund umfassender eigener Erfahrungen aus dem Unterricht und der Schulentwicklung im Zusammenhang mit dem »Durham Board of Education« (Kanada)

– in Deutschland durchgeführt haben. Zur selben Zeit hat das Kooperative Lernen vor allem durch Veröffentlichungen von Mitarbeiter:innen der Pädagogischen Hochschule Weingarten den akademischen Rahmen in Richtung Schulpraxis verlassen (z. B. Huber 2004).

Über die Überlegungen der Brüder Johnson hinaus wird in Deutschland das Kooperative Lernen häufig mit einem festen Sozialformwechsel (Think-Pair-Share beziehungsweise Denken-Austauschen-Vorstellen) in Verbindung gebracht. Diese auch als »Kooperativer Dreischritt« bezeichnete Abfolge von Einzelarbeit, Kooperation in Partner- oder Kleingruppen mit anschließender Plenumsphase geht zurück auf Lyman (1981, S. 109 ff.). Was zunächst als eine einfache Methode zur Aktivierung der Schüler:innen konzipiert war, wird bei Bennett und Rolheiser (2001, S. 58 ff.) zu einer Unterrichtsstrategie, die viele Lehr-Lern-Arrangements durchzieht. Diese Überlegungen haben Brüning und Saum aufgegriffen und auf der Ebene konkreter Handlungsmuster ausdifferenziert. Durch ihre Veröffentlichungen und Fortbildungen haben sie die Vorstellung vom Kooperativen Lernen im deutschsprachigen Raum maßgeblich beeinflusst.

LERNWIRKSAMKEIT

Bereits 1981 macht Lyman (S. 111) auf die positiven Wirkungen des Dreischritts aufmerksam: In ersten Untersuchungen ist die Mitarbeit in Plenumsphasen nach der Austauschphase um 50 Prozent höher als in solchen, denen kein Austausch vorangeht; zudem haben die Aufgabenfokussierung und die Bereitschaft, vor der Klasse zu sprechen, zugenommen. Aktuell haben Mundelsee und Jurkowski auch für den deutschsprachigen Bereich nachgewiesen, dass durch die Kooperationsphase eine höhere Schülerbeteiligung im Unterricht erreicht wird (siehe ihren Beitrag in diesem Heft). Darüber hinaus ist die Wirksamkeit des Kooperativen Lernens auf das fachlich-inhaltliche Lernen mehr als solide belegt, z. B. berechnet Hattie (2023, S. 384) einen positiven Effekt auf kognitive Fachleistungen der Stärke $d = 0,58$ im Vergleich zu kompetitiven und $d = 0,62$ im Vergleich zu individualisiertem Lernen – zum besseren Verständnis: Effekte ab einer Stärke von $d = 0,4$ werden allgemein als groß und ab $d = 0,6$ als besonders groß eingeordnet. Positive Effekte auf soziale, motivationale und emotionale Lernziele liegen auf der Hand und werden seit den

Es nützt zwar, wenn die Aufgabe eine kooperative Abhängigkeit erzeugt, aber das Kooperative Lernen kann auch ohne gut gelingen, sofern die Gruppe als solche funktioniert.

1	Klassenführung	Rahmenbedingungen für jede Art von Schulklassenunterricht: Zeitznutzung, Störungsprävention, Regeln, Umgang mit Störungen, Rituale
2	Erleichterung und Förderung der Informationsverarbeitung	Klarheit des Unterrichtsangebotes Kognitive Herausforderung und Unterstützung: ► Strukturierung, Hilfen, Gerüste ► Anspruchsvolle Aufgaben, Fragen, Szenarien ► Feedback: Rückmeldung zu den Lernprozessen ► Festigung durch Wiederholung, Übung, Anwendung
3	Förderung der Lernbereitschaft	Motivierung, lernförderliches Klima, Schülerpartizipation
4	Kompetenzorientierung	Orientierung des Unterrichts und der Lerngelegenheiten an fachlichen und überfachlichen Kompetenzen
5	Passung	Anpassung des Unterrichtsangebots an unterschiedliche Lernvoraussetzungen und didaktische Zielsetzungen

Tabelle 1: Fünf fachübergreifende Qualitätsbereiche von Unterricht nach Helmke (2022, S. 139 ff.)

1970er-Jahren regelmäßig nachgewiesen (siehe den Beitrag von Bridgeman in diesem Heft).

Zudem bestätigt die neueste PISA-Untersuchung, was wir schon seit TIMSS 1995 über das »PISA-Gewinnerland« Japan wissen: Im für Japan idealtypischen Unterricht stellen die Lehrer:innen ihren Schüler:innen nach einem fachlichen Input eine möglichst komplexe und offene Aufgabe, die sie – auf ihrem je individuellen Leistungsniveau – zunächst allein bearbeiten. »Und dann, ohne dass der Lehrer ein Zeichen gibt, stehen die Jugendlichen allmählich auf und suchen sich eine Kleingruppe, um ihre Ideen zu besprechen. (...) Später stellen verschiedene Schülergruppen ihre Lösungswege an der Tafel vor. Der Mathelehrer moderiert die Diskussion« (Brand 2024). Das Geheimnis liegt hierbei zum einen in der komplexen, kognitiv aktivierenden Aufgabe und zum anderen darin, dass die Schüler:innen (und Lehrer:innen) gewohnt sind, solche Aufgaben in einem fehlerfreundlichen Rahmen kooperativ zu bearbeiten: möglichst in leistungsheterogenen Kleingruppen, in denen unterschiedliche Ansätze die gemeinsame Arbeit tragen.

PERSPEKTIVEN UND HERAUSFORDERUNGEN

Die Qualität der Umsetzung des Kooperativen Lernens wird häufig danach bestimmt, wie die oben skizzierten fünf Gelin-
gungsbedingungen von Johnson und Johnson realisiert sind.

Das aber ist diskussionswürdig: Kann z. B. Kooperation nicht auch ohne positive wechselseitige Abhängigkeit gelingen? So sehen es jedenfalls Cohen und Lothian (2014) oder Gibbs (1995), die vor allem die soziale Kohäsion für das Gelingen der Kooperation verantwortlich machen: Es geht ihnen weniger darum, dass die Schüler:innen im Bewusstsein der gegenseitigen Abhängigkeit kooperieren, sondern vielmehr aus einem Gefühl der Zugehörigkeit, Solidarität und Verantwortung miteinander zu einer guten Lerngemeinschaft werden. Mit anderen Worten: Es nützt zwar, wenn die Aufgabe eine kooperative Abhängigkeit erzeugt, aber das Kooperative Lernen kann auch ohne gut gelingen, sofern die Gruppe als solche funktioniert. Wie man das in der Schule fördern kann, wird in dem Interview mit der Green Gesamtschule und in dem Beitrag von Weber et al. in diesem Heft beschrieben.

So oder so: *Gelingende Kooperation* ist nicht mit *erfolgreichem Lernen* gleichzusetzen. Daher müssen die aktuellen Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung und die Qualitätsmerkmale des Unterrichts – vgl. exemplarisch **Tabelle 1** – in die Überlegungen der Brüder Johnson integriert werden. Anders gesagt: Was erfolgreichen Unterricht ausmacht, kann nicht allein mit den fünf Basisbedingungen beantwortet werden. Einen Vorschlag zur Einordnung bietet der Beitrag von Marder et al. in diesem Heft.

Hattie und Zierer stellen fest, dass Kooperatives Lernen vor

Individualisierung und Kooperatives Lernen müssen in ein ausgewogenes Verhältnis gesetzt werden. Dabei kommt dem Kooperativen Lernen eine herausragende Bedeutung zu.



LITERATUR

www.beltz.de/paed-materialien

allein dann seine Wirksamkeit entfaltet, wenn es »in Kombination mit einer direkten Instruktion eingesetzt wird« (2018, S. 114). Unterricht, der also ausschließlich auf das Kooperative Lernen setzt, lässt Lerngelegenheiten verstreichen. Denn lernwirksamer Unterricht zeichnet sich durch einen zielgerichteten Wechsel verschiedener Unterrichtsformen aus. Nicht umsonst setzt sich in der Unterrichtsforschung »immer stärker die Auffassung durch, dass Formen direkter Instruktion auf der einen Seite und Formen indirekter Instruktion auf der anderen Seite komplementäre Ansätze sind, die es zu verbinden gilt« (Lipowsky 2015, S. 75.) Notwendig ist daher ein »Modell für die gesamte Unterrichtsgestaltung, das weit über das hinausgeht, was man eigentlich unter dem Titel »kooperatives Lernen« erwartet« (Wahl 2024, S. 160).

Fragt man, wie man in heterogenen Lerngruppen das Gemeinsame Lernen (Inklusion) realisieren kann, so wird in der Regel auf zwei Unterrichtskonzeptionen verwiesen: Individualisierung und Kooperatives Lernen. Es ist unzweifelhaft, dass beide Konzepte in der Schulwirklichkeit in ein ausgewogenes Verhältnis gesetzt werden müssen. Dabei kommt dem Kooperativen Lernen eine herausragende Bedeutung zu. Denn mit der Individualisierung kann man zwar auf die »individuell fachbezogenen Entwicklungsniveaus und Lernbedürfnisse« (Müller/Pfrang 2024, S. 4) reagieren. Aber das allein leistet eher der Ausgrenzung statt der Inklusion Vorschub (Brüning 2024, S. 11 f.), denn die Erfahrung der gemeinsamen Teilhabe am Unterrichtsgeschehen kann gerade nicht ermöglicht werden, wenn jeder Schüler:in Tag ein, Tag aus den eigenen Arbeits- und Lernweg beschreiten muss. Und mit Blick auf den äußerst erfolgreichen Mathematikunterricht in Japan kann man feststellen, dass dort gerade nicht durch unterschiedliche Aufgaben differenziert wird. Die japanischen Lehrkräfte »begegneten der Heterogenität im Klassenzimmer mit kooperativem statt individualisiertem Lernen« (Brand 2024). Vor diesem Hintergrund muss jede Lehrperson mit Blick auf ihre Lerngruppe überlegen, wie »individuelles Lernen in der Gemeinschaft« (Müller/Pfrang 2024, S. 4) konkret zu gestalten ist. Die Forschungsarbeiten zum »Integrationsförderlichen Kooperativen Lernen« (siehe den Beitrag von Weber et al. in diesem Heft) bieten dazu erste Hinweise. Dieser Schatz muss in der Schulwirklichkeit noch gehoben werden.

POSITIVE AUSWIRKUNGEN – UNZUREICHENDE UMSETZUNG

Mit Blick auf die aktuelle Unterrichtsforschung kann man heute sicher sein, dass das Kooperative Lernen – vor allem verglichen mit anderen Unterrichtsformen – eine sehr hohe Wirksamkeit im fachlichen Lernen hat, und mehr noch: Auch die personalen und sozialen Kompetenzen profitieren in hohem Maße, wenn die Schülerinnen und Schüler regelmäßig in Kleingruppen miteinander lernen. So werden dem Kooperativen Lernen positive Auswirkungen auf Empathiefähigkeit, Toleranz und psychische Gesundheit zugeschrieben (siehe Bridgeman in diesem Heft). Und mit Blick auf die allenthalben geforderte Demokratieerziehung in der Schule schafft gerade das Kooperative Lernen die notwendigen Erfahrungsfelder im Schulalltag (siehe Saum in diesem Heft).

In unserem Interview mit der *Green Gesamtschule* fragt sich die vormalige Schulleiterin, warum das Kooperative Lernen nicht flächendeckend und administrativ begleitet in der Schule umgesetzt werde, obwohl die positiven Auswirkungen hinlänglich bekannt seien. Diese Frage lässt sich sicher nur mit Blick auf die Forschungen zur Schulentwicklung beantworten. Etwas bescheidener möchten wir mit dem vorliegenden Themenheft aktuelle Antworten auf Praxisfragen geben und gleichzeitig Argumentationshilfen anbieten, wenn es darum geht, den Unterricht stärker im Sinne des Kooperativen Lernens zu entwickeln. ♦

LUDGER BRÜNING ist Lehrer für Deutsch, Geschichte und Sozialwissenschaften an der Gesamtschule Haspe, Hagen, sowie Fachleiter für Deutsch am ZfSL Dortmund.

📧 www.ludgerbruening.de

📧 l.bruening@t-online.de

DR. JÖRG SIEWERT ist Akademischer Oberrat für Schulpädagogik an der Universität Siegen und Mitglied der Redaktion von PÄDAGOGIK.

📧 siewert@paedagogik.uni-siegen.de