

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 vorgezogen. 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-

Gelingensbedingungen 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 Gelingensbedingungen 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: Zeitnutzung, Störungsprävention, Regeln, Umgang mit Störungen, Rituale
2	Erleichterung und Förderung der Informationsverarbeitung	Klarheit des Unterrichtsangebotes Kognitive Herausforderung und Unterstützung: <ul style="list-style-type: none"> ▶ 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- gensbedingungen 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 Lothan (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 jede:r 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 »begleiten 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.brueuning@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

Wer kann mir sagen, wie ich im Alltag
besser mit meiner
LONG COVID
Erkrankung zurechtkomme?



Bundesministerium
für Gesundheit

Verstehen. Informieren. Handeln.

Die Long-COVID-Initiative des Bundesgesundheitsministeriums Long COVID bei Kindern und Jugendlichen stellt Betroffene, Ärzteschaft und unsere Gesellschaft vor viele Fragen. Verlässliche Informationen und wissenschaftliche Erkenntnisse gibt es unter:

bmg-longcovid.de

»Unsere Schule lebt vom Teammodell«

Die Green Gesamtschule arbeitet nach den Prinzipien des Kooperativen Lernens. Was bedeutet das im Alltag? Wie ist die Entwicklung dorthin gelungen? Und wie gelingt es, diesen Ansatz konsequent durchzuhalten und auszubauen?

EIN INTERVIEW MIT NICOLE SCHLETTE UND MARTINA ZILLA SEIFERT

PÄDAGOGIK: Die Benennung Ihrer Schule nach Norm und Kathy Green, den Pionieren des Kooperativen Lernens, ist Programm. Wie zeigt sich das im Unterrichtsalltag?

Schlette: Das zeigt sich in vielen Bereichen. Zum Beispiel werden Sie bei uns keinen Klassenraum mit einer frontalen Sitzordnung sehen. Vielmehr stehen überall Vierer-Gruppentische. In der Regel sitzen an den Tischen Zufallsgruppen, die über einen längeren Zeitraum zusammenbleiben. Zu Beginn des Unterrichts versuchen wir, die Schüler untereinander so ins Gespräch zu bringen, dass ihre Beziehungsebene und in der Folge ihre positive wechselseitige Abhängigkeit gestärkt wird. Idealerweise geben wir ihnen hierfür einen Gesprächsimpuls, der zur Unterrichtsstunde hinführt. Selbstverständlich sind sie mit den Grundlagen des Kooperativen Lernens vertraut, das gilt für alle schulweit festgelegten Basismethoden – z. B. Think-Pair-Share – bis hin zur Zufallsauswahl in den Sharephasen.

Auch die Elternabende laufen nach den Prinzipien des Kooperativen Lernens ab. Am Rande: Die Eltern waren maßgeblich an der Bewerbung für den Deutschen Schulpreis beteiligt. Die Kommission hat uns zurückgemeldet, dass die Eltern sehr von unserem Konzept überzeugt sind.

Seifert: Das ist kein Zufall: Wir haben von Anfang an in allen Sitzungen mit den Eltern kooperative Formen praktiziert und regelmäßig im Schuljahr ein Elternforum als Fortbildung zu diesem Unterrichtskonzept durchgeführt.

Wie verstehen Sie die Rolle der Schulleitung bei der Umsetzung des Konzepts?

Schlette: Wir wissen alle, wie Schule funktioniert: Es gibt immer Lehrpersonen, die sich auf frontale Unterrichtsmuster zurückziehen, die ihnen aus ihrer eigenen Schulzeit ver-

traut sind. Mir fällt ein Fall ein, bei dem die Kollegin argumentierte, dass die Kinder wieder in Sitzreihen unterrichtet werden wollten. Ich habe die Kollegin gefragt, ob sie sich dem Wunsch der Kinder auch anschließen würde, wenn diese demnächst keine Mathe mehr machen wollen. Meine Rolle als Schulleiterin ist also, meine Kolleg:innen anzusprechen, wenn sie das Kooperative Lernen aus dem Blick verlieren.

Steckt dahinter eine Philosophie, dass man eine Schule aktiv leitet?

Seifert: Unsere Schule lebt vom Teammodell. Dementsprechend ist das nicht nur eine Sache der Schulleitung. Vielmehr gibt es hier viele, die gut und intensiv im Kooperativen Lernen ausgebildet sind – nicht zuletzt zwölf Moderator:innen für Kooperatives Lernen. Sie alle stehen für die Zusammenarbeit und die Teamstruktur. Länder wie Singapur und Japan zeigen ja, dass ihre Schulen auch deshalb erfolgreich sind, weil sie bei den Lehrer:innen Kooperation entfachen und die Kolleg:innen dabei immer wieder über Unterricht sprechen.

Wie schwierig es ist, das Kooperative Lernen konsequent umzusetzen, zeigt z. B. ein Film über unsere Schule, der 2023 für das Schulportal gedreht wurde. Es ist die Anfangssequenz einer Stunde zu sehen, in der die Lehrerin eine Frage stellt und sofort einen Schüler drannimmt, also kein Think-Pair-Share. Das geschieht offensichtlich auch bei uns, obwohl wir gebetsmühlenartig auf die wissenschaftlichen Befunde zum Kooperativen Lernen und auf unsere vielfachen positiven Erfahrungen damit verweisen. Die Beharrungskräfte des in der eigenen Schulzeit erlebten Unterrichts sind extrem.

Schlette: Dieses Zurückfallen in alte Strukturen, sei es aus Unsicherheit, aus Druck, aus Angst, aus Zeitmangel: Davon spreche ich mich selbst nicht frei. Wenn ich das Ge-



fühl habe, wir sind im Stoff noch nicht ausreichend vorangeschritten, um die nahende Klassenarbeit zu schaffen, habe ich auch schon mal den Impuls, alles frontalunterrichtlich zu erklären. Das ist vielleicht eine über Jahrzehnte gewachsene Genetik von Lehrer:innen. Wenn ich unter diesen Druck gerate, muss ich schon sehr überzeugt sein, um einfach weiter kooperativ zu arbeiten, weil ich weiß, dass das der bessere Weg ist.

Noch mal zurück zu unserer Rolle als Schulleitung: Selbstverständlich setze ich mich mit meinen Kolleg:innen inhaltlich auseinander, wenn Grundsätze des Kooperativen Lernens nicht eingehalten werden. Zum Beispiel ist in dem oben genannten Film auch eine Sechsergruppe zu sehen. Ich frage die Kollegin dann vielleicht: Wie soll denn die Kommunikation in so einer Sechserkonstellation aussehen? Was ist mit denen, die am Rand sitzen: Sind die nicht abgekoppelt?

Verstehe ich das richtig? Es gibt ein Unterrichts- und Schulkonzept, das einerseits immer wieder aktualisiert und andererseits durch die Schulleitung immer wieder ins Bewusstsein gerufen wird?

Seifert: Ja. Es wird immer wieder mit Leben gefüllt, immer wieder in der konkreten Klasse. Und das für mich eigentlich tief Beglückende ist, wie kreativ und wie unterschiedlich

NICOLE SCHLETTE ist Lehrerin für Geschichte, Deutsch und Englisch. Sie leitet die Green Gesamtschule seit 2022.

✉ n.schlette@green-gesamtschule.de

MARTINA ZILLA SEIFERT ist Lehrerin für Deutsch und Geschichte. Sie war bis zu ihrer Rente die Gründungsschulleiterin der Green Gesamtschule in Duisburg.

✉ martina@seifert-schoppengerd.de

die Kolleg:innen damit umgehen. Aber die Grundlagen sind bei allen gleich. Trotzdem bilden sich individuelle Vorlieben für bestimmte Bausteine heraus. Dadurch erleben sich die Kolleg:innen auch als selbstwirksam.

Schlette: Es gibt ein Schulkonzept, das von der Schulgemeinde getragen wird. Die Aufgabe der Schulleitenden ist dann, dieses Konzept im Kleinen und im Großen am Leben zu halten, das ist unser Selbstverständnis.

Seifert: Und darüber hinaus Strukturen zu etablieren, die dem Kollegium das auch ermöglichen. Das geschieht

eben nicht nur, indem die sieben Schulleitungsmitglieder die Kolleginnen und Kollegen ansprechen, sondern beispielsweise auch dadurch, dass wir das Kooperative Lernen in der Zusammenarbeit der Kolleg:innen umsetzen, in den Teamsitzungen, in den Lehrer:innenkonferenzen und in allen anderen Gremien: Wo mehr als zwei Menschen zusammenkommen, wird kooperativ gearbeitet. Und dafür Anlässe zu schaffen, ist ebenfalls eine bedeutsame Aufgabe der Schulleitung.

Wichtig ist, dass die Beharrlichkeit für die konsequente Umsetzung des Kooperativen Lernens nicht nur aus der Schulleitung, sondern auch aus dem Kollegium kommt.

Schlette: Übrigens haben uns unsere kooperativen Strukturen auch gut über die Corona-Zeit getragen. Obwohl wir eine Schule in prekärer Lage sind, haben wir während der Pandemie fast kein Kind verloren. Das führen wir darauf zurück, dass wir die kooperativen Strukturen auf den Distanzunterricht übertragen konnten und die Schüler:innen dadurch aneinander gebunden waren. Letztlich haben wir 2021 auch dafür den Deutschen Schulpreis bekommen.

Die Green Gesamtschule wurde im Jahr 2015 gegründet. Welche Rolle spielt dieser Umstand für ihre Entwicklung als Schule des Kooperativen Lernens?

Schlette: Die Neugründung hat es uns bestimmt leichter gemacht, dieses Konzept zu etablieren. Der beschriebene Ansatz und die dahinterstehende Haltung prägten uns von Anfang an.

Die Green Gesamtschule

Die Green Gesamtschule wurde im Schuljahr 2014/15 zunächst als vierzügige Sekundarschule in Duisburg-Rheinhausen gegründet. Aktuell wird sie von ca. 1100 Schüler:innen besucht und 110 Kolleg:innen arbeiten dort. Die Schule hat den Sozialindex 7 von 9, da etwa 60 Prozent der Familien in einkommensschwacher Nachbarschaft leben und als arm gelten. 2021 gewann sie den Deutschen Schulpreis »Spezial« in der Kategorie »Zusammenarbeit in Teams stärken«.

Ständig gegen den Strom schwimmen zu müssen, um für die Kinder die Schule »gut« zu machen, war sehr anstrengend und ermüdend.

Seifert: Bevor ich Gründungsschulleiterin dieser Schule wurde, war ich an einer herkömmlichen Schule beschäftigt. Deren Schulleitung hatte keine Ahnung vom Kooperativen Lernen, war aber offen für Impulse in diese Richtung. In diesem Zuge sind dort 40 einschlägige Mikrofortbildungen entstanden, was das große Interesse der Kolleg:innen an dem Ansatz zeigt. Allerdings wurde an dieser Schule kein Teammodell etabliert, das diesen Ansatz strukturell untermauert hat. Darauf führe ich zurück, dass die Begeisterung langsam abgenommen hat.

Und an der Stelle fordere ich Folgendes von der Politik: Weil man weiß, dass das Kooperative Lernen ein hochwirksames Lernkonzept ist, erwarte ich, dass es über Erlasse, Verfügungen und Gesetze abgesichert wird und die einzelnen Schulen damit nicht auf sich selbst gestellt sind.

Sie haben gesagt, dass die Schule ein prekäres soziales Umfeld hat. Vermutlich haben Sie einen recht hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, die zu Hause nicht oder kaum Deutsch sprechen. Stellen Sie auch für diese Kinder einen positiven Effekt Ihres Ansatzes fest?

Seifert: Ja, eindeutig, wenn man ihn geschickt nutzt. Ich erinnere mich an eine Teamsitzung, in die zwei Kolleg:innen einen Ansatz zur produktiven Nutzung von Mehrsprachigkeit beziehungsweise zur Verringerung der Hürden, Deutsch zu sprechen, einbrachten. Sie hatten die Mehrsprachigkeit in ihrer 6. Klasse genau diagnostiziert und dann zum Beispiel ein Deutsch sprechendes Kind rumänischer Herkunft neben ein Kind gleicher Herkunft gesetzt, das noch kein Deutsch spricht. Sie haben den Kindern erlaubt, auch in ihrer Herkunftssprache zu sprechen, damit sie inhaltlich im Unterricht andocken können.

Aufgrund dieses Ansatzes haben wir die Kinder nicht lange in einer internationalen Vorbereitungsklasse gelassen, denn es liegt ja auf der Hand: Wie sollen die in einer nicht Deutsch sprechenden Klasse Deutsch lernen?

Schlette: Im Moment gehen Kinder, die gar kein Deutsch können, ein halbes Jahr in die Vorbereitungsklasse. Wir können die Klassen halt nicht immer neu durchmischen. Selbstverständlich wird auch in dieser Klasse kooperativ gearbeitet, und ich stelle fest, dass Kinder dadurch gut aufgefangen werden und in diesem Sprachbad nicht ertrinken.

Warum haben Sie bei der Schulgründung eigentlich das Kooperative Lernen zum zentralen Programmpunkt gemacht?

Seifert: Nicole Schlette und ich sind gemeinsam von Norm Green sowie von Carmen Druyen und Thomas Krämers ausgebildet worden. Das war eine prägende Erfahrung. Dabei ist mir vor allem wichtig: Mit diesem Konzept bewegen wir uns nicht im Bereich subjektiver Theorien, im Gegenteil: Ich kenne kein anderes Konzept, dessen Wirksamkeit auf den Lernerfolg der Schüler:innen wissenschaftlich so gut nachgewiesen ist. Umso weniger verstehe ich, dass es sich nicht flächendeckend durchsetzt und wir immer noch ein Exot in der deutschen Schullandschaft sind.

Bei der Implementierung ging es mir auch um Demokratieverziehung, die ich für eine wesentliche Aufgabe der Schule halte. Das Kooperative Lernen war historisch gesehen ein Konzept in den USA, mit dem soziale Segregation bekämpft werden sollte (vgl. hierzu die Beiträge von Bridgeman und Saum in diesem Heft). Es war also von Anfang an auch ein politisches Konzept, mit dem wir die Chancen zur Verringerung sozialer Ungerechtigkeiten in der Gesellschaft erhöhen. Und außerdem habe ich an meiner alten Schule viele Kinder erlebt, die, wenn sie zu uns kamen, schon viele schlechte Erfahrungen gemacht hatten. Sie waren teilweise sehr traurig und kannten sich weder untereinander noch bezogen auf ihre eigenen Stärken gut. Für mich war völlig klar, dass das Kooperative Lernen ihnen einen anderen Erfahrungsraum schaffen kann.

Schlette: An meiner alten Schule arbeitete ich als Einzige kooperativ. Im Kollegium wurde ich dafür belächelt. Anfangs beklagten Kolleg:innen, die meine Klasse unterrichten mussten, mangelhafte soziale Kompetenzen der Schüler:innen. Aber nach etwa einem Jahr Kooperativen Lernens waren meine Schüler:innen nicht mehr auseinanderzuidividieren, sie waren eine großartige Klassengemeinschaft geworden und haben wie selbstverständlich zusammengearbeitet. Das erklärt eben auch die angesprochene Lernwirksamkeit des Kooperativen Lernens: Wenn ich als Schüler:in in der Klasse stabile Beziehungen habe und mich in meiner Tischgruppe und insgesamt in meiner Klasse wohlfühle, fördert das selbstverständlich auch mein fachliches Lernen.

Ich kenne kein anderes Konzept, dessen Wirksamkeit auf den Lernerfolg der Schüler:innen wissenschaftlich so gut nachgewiesen ist.

Blicken wir noch einmal auf die Gründungsphase: Was gab es damals für Stolperfallen?

Seifert: In Bezug auf das Konzept habe ich nur sehr wenige Stolperfallen wahrgenommen. Die Schwierigkeiten waren vielmehr auf systemischer Ebene. 2017 bestand die Hälfte der Kolleg:innen aus Quereinsteiger:innen ohne einschlägige Ausbildung. Zudem fehlte uns Unterstützung seitens der Kommune. Wir waren bewusst als Restschule konzipiert, also als Schule für jene Schüler:innen, die an den Gymnasien und anderen Gesamtschulen keinen Platz fanden. Als wir dann 2021 den Deutschen Schulpreis bekamen, war die Stadtverwaltung darüber nicht erfreut, im Gegenteil: Wir wurden sogar gefragt, ob wir überhaupt eine Drehgenehmigung hätten, als ein ZDF-Team die Schule für das Heute-Journal filmte. Der Schulträger hätte lieber ein Gymnasium als Preisträgerin gesehen. Ständig gegen den Strom schwimmen zu müssen, um für die Kinder die Schule »gut« zu machen, war sehr anstrengend und ermüdend.

Schlette: Die Zusammenarbeit mit dem Schulträger ist in der letzten Zeit besser geworden. Es gibt mehr Verlässlichkeit. Jetzt haben wir eher das Problem, nicht mehr genügend Lehrpersonen zu bekommen.

Seifert: Ja, dabei muss ich betonen, dass uns die Arbeit mit den Kolleg:innen selbst kaum herausforderte. Ich habe auf der inhaltlichen Ebene kaum Widerstände wahrgenommen. Erst als sich die Oberstufe abzeichnete, konnte ich die Sorge wahrnehmen, ob unsere Schüler:innen das schaffen werden. Zu Unrecht: Unser Konzept hat sich für alle Schüler:innen als lernwirksam herausgestellt, sowohl für die sogenannten Leistungsschwächeren als auch für die Leistungsstarken.

Vor welchen Herausforderungen steht die Schule heute?

Schlette: Die kooperativen Handlungsmuster sind überall gut etabliert, daran müssen wir kaum noch arbeiten. Stattdessen fokussieren wir aktuell unsere Aufgabenkultur. Was passiert da inhaltlich? Werden im kooperativen Unterricht alle Anforderungsbereiche ausreichend berücksichtigt? Dazu gehört vor allem auch die Frage nach der Aufgabe für die Kooperationsphase. Selbstverständlich kann ich immer sagen: »So, jetzt tauscht euch mal aus.« Dann sprechen alle nett miteinander und das führt auch zu gewissen Ergebnissen. Aber führt dieser Austausch über das hinaus, was jede:r Einzel-

ne leisten könnte? Eine Aufgabe zu stellen, die Kooperation zwingend erfordert, ist eine Kunst, an der wir noch arbeiten können.

Darüber hinaus haben wir neben dem Lehrkräftemangel eine desolade Gebäudesituation: Wir haben seit Anfang des Jahres kein Wasser im Verwaltungstrakt, keine Toiletten für die Kolleg:innen, und einer unserer Standorte mit zwölf Klassen ist wegen Schimmelbefalls geschlossen.

Seifert: Trotz dieser katastrophalen Zustände ist die Teilzeitquote ganz gering: Von 110 Kolleg:innen arbeiten nur sechs in Teilzeit. Das werten wir als Beleg dafür, dass sich die Kolleg:innen an unserer Schule sehr wohlfühlen. Das ist zweifellos auch ein Effekt dieses Konzepts.

Sie haben es geschafft, die Flamme »Kooperatives Lernen« am Brennen zu halten. Gibt es Personen, die dafür wichtig sind? Oder ist es das Konzept allein?

Seifert: In der Vergangenheit hing es schon sehr an einzelnen Personen. Der entscheidende Schlüssel war dann sicherlich, Teamstrukturen zu etablieren. Darüber ist es gelungen, die Flamme in allen zu entzünden.

Schlette: Ich hoffe sehr und bin überzeugt, dass die Schule und ihre Konzeption nicht ausschließlich an Personen hängen. Nichtsdestotrotz sehe ich unsere Aufgabe als Schulleitungsteam auch darin, die Herzen der Kolleg:innen für unseren Ansatz immer wieder neu zu erreichen.

Wenn ich unser Gespräch resümiere, erscheint mir ein Vierergerüst für das Gelingen Ihrer Schule notwendig: erstens das Schulleitungsteam, das Prozesse klar aufgleist. Zweitens gibt es Personen, die über einschlägige Kompetenzen verfügen und sie weitergeben. Drittens wurden Teamstrukturen etabliert. Und viertens die Überzeugung aller Beteiligten, dass dieser Ansatz gut und richtig ist. Begeisterung haben Sie das genannt.

Schlette: Wenn man mit der Lupe schaut, würden wir sicherlich noch viele andere Punkte finden, aber insgesamt ist das damit richtig auf den Punkt gebracht.

Wir danken Ihnen sehr für dieses Gespräch.

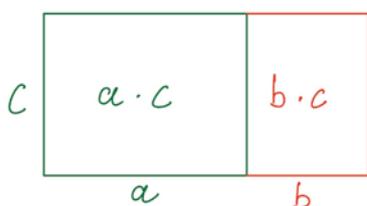
Das Interview führten Ludger Brüning und Dr. Jörg Siewert.

Lernende zur Mitarbeit anregen

Der kooperative Dreischritt »Denken-Austauschen-Vorstellen« ist ein methodisches Kernelement des Kooperativen Lernens. Er gilt als Schlüssel zur Aktivierung möglichst vieler Schüler:innen. Inwiefern kann er diese Erwartung erfüllen?

LUKAS MUNDELSEE UND SUSANNE JURKOWSKI

Es ist die zweite Stunde an einem Dienstagmorgen in einer 8. Klasse einer Gesamtschule. Frau Nowak zeichnet an die Tafel ein Rechteck mit den Seitenlängen a und c (vgl. **Abbildung, grünes Rechteck**) und fragt: »Wie rechnet man den Flächeninhalt aus?« » $a \cdot c$ «, sagt Finn. Alle nicken: Flächeninhalte von Rechtecken zu berechnen, ist noch hinlänglich bekannt. Nun verlängert Frau Nowak die Seite a um ein Stück b und zeichnet das Rechteck mit den Seiten $(a+b)$ und c (**Abbildung, rote Ergänzung**). Im Unterrichtsgespräch wird auf diese anschauliche Weise schnell geklärt: Der Flächeninhalt des großen Rechtecks (grün und rot) wird



mit $(a+b) \cdot c$ berechnet und ist so groß wie die Summe der beiden kleinen Rechtecke, also: $(a+b) \cdot c = a \cdot c + b \cdot c$. Nun formuliert Frau Nowak die entscheidende Problemfrage: »Wie sähe das Rechteck für den Inhalt $(a+b) \cdot (c+d)$ aus?« Sie bittet die Schüler:innen, sich zu melden und ihre Vermutungen zu äußern.

Nasrin fängt an, das Rechteck in ihr Heft zu zeichnen, und denkt dabei nach. Sie hat eine Idee, ist sich aber noch nicht sicher. Auch Levin ist zurückhaltend: Er ist zwar sicher, dass man bloß die Seite c um ein Stück d verlängern müsste und auf diese Weise ein viergeteiltes Rechteck erhält, überlegt aber noch, wie er das ausdrücken soll, während Frau Nowak bereits Jamal drannimmt, der sich – wie so oft – direkt als Erster meldet.

Nasrin ist sich in ihrer Antwort so unsicher, dass sie sich nicht melden möchte. Levin kann in der kurzen Zeit seine Gedanken nicht sprachlich formulieren: Beides sind laut Studien neben fehlender Motivation häufige Gründe, warum sich Schüler:innen am Unterrichtsgeschehen mündlich nicht beteiligen (Jones/Gerig 1994). Das führt dazu, dass sich oftmals nur ein Teil der Schüler:innen im Unterricht zu Wort meldet. Untersuchungen in verschiedenen Klassenstufen wie die von Pauli und Lipowsky (2007) zeigen, dass etwa ein Drittel bis die Hälfte aller Schüler:innen einer Klasse stumm bleiben, obwohl sie sich gerne beteiligen würden und auch mindestens erste Ideen hierfür entwickelt haben.

Das Knifflige für Lehrkräfte hierbei ist: Alle Lernenden am Unterrichtsgespräch zu beteiligen, ist schon allein aus Zeitgründen nicht möglich. Und ist einmal die korrekte Antwort gesagt, ist es hinfällig, noch weitere Schüler:innen dranzunehmen. So partizipieren oftmals nur die leistungsstärkeren Schüler:innen, die sich am schnellsten melden. Gleichzeitig ist die mündliche Unterrichtsbeteiligung für Lehrkräfte ein wichtiger Hinweis auf den Lernstand der Schüler:innen und die Basis für die Notenbildung (Mundelsee/Jurkowski 2021). Das führt zu der Frage: Wie kann es gelingen, Schüler:innen stärker zur mündlichen Beteiligung zu aktivieren beziehungsweise ihnen die Möglichkeit zur Mitarbeit zu geben?

MIT »DENKEN-AUSTAUSCHEN-VORSTELLEN« DIE MITARBEIT STÄRKEN

Eine Antwort hierauf ist der kooperative Dreischritt »Denken-Austauschen-Vorstellen (DAV)« (englisch »Think-Pair-Share«; vgl. **Tabelle**). Er lässt sich in jedem Unterricht umsetzen und kann beispielsweise für eine Vorwissensaktivierung, eine Ergebnissicherung oder eine Wiederholung genutzt werden. Gleichzeitig ist er die Grundlage für die Erarbeitung neuer,

Schritte	Wissensbezogene Lernaktivität	Soziale Lernaktivität
(1) Denken	Die Lernenden werden kognitiv aktiviert, eigene Ideen zur Aufgabenstellung zu entwickeln. Sie haben die notwendige Zeit, diese sprachlich zu formulieren.	Die Erwartung an die sich anschließende Austauschphase stärkt die individuelle Verantwortung und motiviert die Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung.
(2) Austauschen	Die Lernenden erhalten zusätzliche Ideen von den Lernpartner:innen, erkennen mögliche Ungenauigkeiten oder Fehler in ihren eigenen Ideen und können Wissenslücken schließen.	Die Lernenden überprüfen ihre zuvor entwickelten Ideen und gewinnen Sicherheit für die Beantwortung der Aufgabenstellung.
(3) Vorstellen	Unterschiedliche Ideen zur Aufgabenstellung werden zusammengetragen. Die Lehrkraft moderiert das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden.	Die Rückmeldung durch die Lehrkraft und/oder Mitschüler:innen sichert das Wissen ab, der Nutzen der Kooperation wird erkannt und motiviert für die zukünftige Zusammenarbeit.

Tabelle: Wie Denken-Austauschen-Vorstellen die Lernaktivitäten der Schüler:innen stärken kann

auch komplexerer Lerninhalte mit kooperativen Unterrichtsmethoden (siehe Brüning/Saum 2024), etwa dem Gruppenpuzzle oder der Strukturierten Kontroverse. DAV kann auch als Hinführung zum kooperativen Arbeiten und Lernen selbst genutzt werden.

Mit dem kooperativen Lernprinzip DAV kann die klassische Routine des lehrergelenkten Unterrichts aus Lehrerfrage und Schülermeldungen, an der sich in der Regel nur wenige Lernende beteiligen, aufgebrochen werden. Dabei wird die Lehrerfrage im ersten Schritt als individuelle Aufgabenstellung an die Lernenden gegeben (Denken). Zum Beispiel könnten die Schüler:innen im obigen Mathematikunterricht aufgefordert werden, zunächst allein ein solches Rechteck zu zeichnen und ihre Ideen hiernach in einer Kleingruppe auszutauschen. Im Vergleich zum lehrergelenkten Unterricht, bei dem durchschnittlich nach nur 2,5 Sekunden (!) nach der Lehrerfrage der erste Schüler beziehungsweise die erste Schülerin aufgerufen wird (Heinze/Erhard 2006), gewinnen die Lernenden auf diese Weise mehr Zeit, ihre Ideen zu entwickeln und zu formulieren. Gerade bei komplexeren Fragen können die Schüler:innen dadurch besser kognitiv aktiviert werden, da sie sich in der Denkphase intensiver mit der Lehrerfrage auseinandersetzen können. Sie haben hier nicht den Eindruck, schneller als die Mitschüler:innen sein und daher möglichst schnell eine von der Lehrperson akzeptierte Antwort formulieren zu müssen, die im Zweifel zugunsten des Tempos weniger durchdacht ist.

Die Denkphase kommt Schüler:innen wie Levin zugute, der seine Gedanken nicht gleich sprachlich fassen kann. Die Lehrkraft kann diese Phase zusätzlich unterstützen, indem sie die Lernenden auffordert, sich Notizen zu machen. Da die Schüler:innen wissen, dass sie sich im nächsten Schritt mit anderen Lernenden über ihre Ideen austauschen werden, fühlen sie sich stärker verpflichtet und sind motivierter, die Aufgabenstellung zu bearbeiten (Hänze/Berger 2007).

Im zweiten Schritt tauschen sich die Schüler:innen in Tandems oder in Kleingruppen über ihre zuvor individuell erarbeiteten Ideen aus. In der Zusammenarbeit lernen sie weitere Ideen kennen, an die sie selbst bislang noch nicht gedacht haben, möglicherweise wird ihr eigenes Wissen im Austausch mit den Lernpartner:innen auf konstruktive Weise infrage gestellt. Dadurch können die Lernenden Wissenslücken er-

kennen und gegebenenfalls schließen. Diese Phase trägt somit dazu bei, dass die Schüler:innen ihre Ideen überprüfen und Sicherheit für die Beantwortung der Aufgabenstellung gewinnen können. Dies kann Schüler:innen wie Nasrin unterstützen, die sich in ihrer Antwort unsicher sind.

Im dritten Schritt des Vorstellens kann die Lehrkraft einzelne Schüler:innen aufrufen, die sich melden und die Aufgabenstellung beantworten. Im Sinne eines diskursiven Unterrichtsstils kann die Lehrkraft die Wortmeldungen moderieren und das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden anleiten. Durch die Nachfrage »Wer hat noch weitere Ideen oder kann ergänzen, was bisher gesagt wurde?« werden die Ergebnisse der unterschiedlichen Tandems oder Kleingruppen zusammengeführt und damit auch der zurückliegende Arbeitsprozess gewürdigt. Es entsteht ein umfassendes Ergebnisbild. Gleichzeitig werden Wiederholungen vermieden, sodass die Phase des Vorstellens nicht zu langatmig wird. Zusätzlich bekommt die Lehrkraft einen Eindruck vom Lernstand der Schüler:innen und diese wiederum Rückmeldungen über ihre Ideen. Ein abschließender, möglicherweise nur kurzer Austausch im Plenum über die Erfahrungen bei der Zusammenarbeit trägt dazu bei, dass die Lernenden den Nutzen der Kooperation erkennen und ihre Zusammenarbeit weiterentwickeln können.

Die drei Schritte Denken, Austauschen und Vorstellen können relativ kurz gehalten werden, beispielsweise bei einfachen Aufgabenstellungen ein bis zwei Minuten pro Phase. Dies mag Lehrer:innen zunächst zeitaufwendiger erscheinen als die klassische Routine aus Lehrerfrage und Schülermeldung. Jedoch sind die Schüler:innen kognitiv aktiver, was die mündliche Mitarbeit zumindest in den Tandems oder Kleingruppen erhöht und damit den Kompetenzerwerb steigern sollte. Doch führt es auch zu mehr Meldungen im Plenum? Genau dieser Fragestellung sind wir in einer eigenen Studie nachgegangen.

WAS SAGT UNSERE FORSCHUNG?

Um die Frage zu beantworten, wie sich die Schülerbeteiligung durch DAV verändert, haben wir bei 393 Schüler:innen aus 16 Klassen der 9. Klassenstufe untersucht, inwiefern die individuelle Denkphase und der Austausch mit einem Lernpartner beziehungsweise einer Lernpartnerin im Tandem die Häufigkeit des Meldens der Lernenden beeinflussen (Mundel-

see/Jurkowski 2021). In der Studie wurden drei Bedingungen realisiert:

In der ersten Bedingung (»Vorstellen«) folgte auf die Lehrerfrage direkt die Aufforderung an die Schüler:innen, sich zu melden. Diese Bedingung entspricht der Unterrichtspraxis des lehrergelenkten Unterrichts.

In der zweiten Bedingung (»Denken-Vorstellen«) hatten die Lernenden nach der Lehrerfrage und vor der Aufforderung zur mündlichen Beteiligung die Möglichkeit zur individuellen Auseinandersetzung mit der Lehrerfrage. Die individuelle Denkphase dauerte eine Minute, und die Schüler:innen wurden aufgefordert, Ideen zur Aufgabenstellung zu entwickeln und zu notieren.

In der dritten Bedingung (»Denken-Austauschen-Vorstellen«) wurde ebenfalls eine solche individuelle Denkphase realisiert, jedoch anschließend zusätzlich ein zweiminütiger Austausch mit einem Lernpartner beziehungsweise einer Lernpartnerin eingebaut, bevor die Schüler:innen aufgefordert wurden, sich zu melden. In dieser Phase sollten sich die Lernenden gegenseitig ihre in der Denkphase entwickelten Ideen vorstellen und besprechen, inwiefern diese Ideen geeignet sind, die Lehrerfrage zu beantworten.

Durch diese drei Bedingungen, die zwischen den Klassen in unterschiedlicher Reihenfolge durchgeführt wurden, war es möglich, insbesondere die Wirksamkeit der Schülerkooperation in der Austauschphase zu untersuchen. In allen drei Bedingungen wurde eine Phase des Vorstellens umgesetzt, in der die Häufigkeit des Meldens über geschulte Beobachter:innen erfasst werden konnte. Die Beobachter:innen notierten, wie viele Schüler:innen in der Klasse sich meldeten, und ebenso, um welche Schüler:innen es sich dabei genau handelte.

Der Vergleich der Meldehäufigkeiten in den drei Bedingungen ergab: Beim kooperativen Dreischritt (Bedingung 3) steigt die Meldehäufigkeit der Schüler:innen in der Phase des Vorstellens im Schnitt um 18 Prozent im Vergleich zu der Vorstellung ihrer Ideen unmittelbar im Anschluss an die Lehrerfrage (Bedingung 1). Die individuelle Denkphase allein (Bedingung 2: »Denken-Vorstellen«) erbrachte diesen Effekt auf die Meldehäufigkeit dagegen noch nicht.

Das häufigere Melden war teilweise auf eine geringere Ängstlichkeit zurückzuführen. Diese Ergebnisse trafen auch auf schüchterne Schüler:innen zu, für die die Wirksamkeit

LITERATUR

- Brüning, L./Saum, T. (2024): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Band 1. Strategien zur kognitiven Schüleraktivierung. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Coplan, R. J./Rudasill, K. M. (2016): Quiet at school: An educator's guide to shy children. Columbia University: Teachers College Press.
- Hänze, M./Berger, R. (2007): Cooperative learning, motivational effects and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. In: Learning and Instruction, H. 17, S. 29–41.
- Heinze, A./Erhard, M. (2006): How much time do students have to think about teacher questions? An investigation of the quick succession of teacher questions and student responses in the German mathematics classroom. In: ZDM, H. 38, S. 388–398.
- Jones, M. G./Gerig, T. (1994): Silent sixth-grade students: Characteristics, achievement, and teacher expectations. In: The Elementary School Journal, H. 95, S. 169–182.
- Mundelsee, L./Jurkowski, S. (2021): Think and pair before share: Effects of collaboration on students' in-class participation. In: Learning and Individual Differences, H. 88, S. 1–11.
- Pauli, C./Lipowsky, F. (2007): Mitmachen oder zuhören? Mündliche Schüler:innen- und Schülerbeteiligung im Mathematikunterricht. In: Unterrichtswissenschaft, H. 35, S. 101–124.

von DAV gesondert in den Blick genommen wurde. Schüchterne Schüler:innen erleben einen inneren Konflikt, bestehend aus einerseits dem Wunsch, sich an sozialer Interaktion beteiligen zu wollen, und andererseits der gleichzeitigen Befürchtung, von anderen Personen negativ bewertet zu werden (Coplan/Rudasill 2016). Daher ist die mündliche Beteiligung für diese Gruppe von Schüler:innen eine besondere Herausforderung.

Die Ergebnisse unserer Studie unterstützen die Annahme, dass das kooperative Lernprinzip DAV die mündliche Mitarbeit stärkt. Offene Forschungsfragen sind allerdings, inwiefern diese positive Wirkung tatsächlich auf eine stärkere Sicherheit über die eigenen zur Aufgabenstellung entwickelten Ideen und eine bessere sprachliche Formulierung der Gedanken zurückzuführen ist. Ebenso steht es noch aus, die Wirksamkeit von DAV auf den Wissenserwerb zu untersuchen.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass DAV das Meldeverhalten von Schüler:innen stärken kann, indem es die Bedenkzeit sowie das Zutrauen in die eigenen Ideen erhöht. Lässt Frau Nowak ihren Schüler:innen Zeit für eine individuelle Denkphase und den Austausch mit einem Lernpartner beziehungsweise einer Lernpartnerin, so werden sich vermutlich auch Nasrin und Levin melden, um ihre Ideen zum Unterrichtsgespräch beizutragen. ♦

DR. LUKAS MUNDELSEE ist Schulpsychologe und Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Heidelberg.
✉ mundelsee@ibw.uni-heidelberg.de

DR. SUSANNE JURKOWSKI ist Dipl.-Psychologin und Professorin für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung an der Universität Erfurt.
✉ susanne.jurkowski@uni-erfurt.de

Kooperatives Lernen und Inklusion

Im Zusammenhang mit den Bemühungen um einen inklusiven Unterricht wird häufig auf das Kooperative Lernen verwiesen. Wie kann das konkret umgesetzt werden? An der Universität Wuppertal wurde dazu ein Konzept entwickelt, erprobt und evaluiert.

SIMONE WEBER, CORINNA HANK UND CHRISTIAN HUBER

Im Deutschunterricht der 4. Klasse dreht sich seit einigen Tagen alles um Märchen. In der heutigen Stunde sollen die Schüler:innen unter Beweis stellen, dass sie für ein Märchen ein passendes Ende entwickeln können. Dazu sitzen vier oder fünf Schüler:innen an Gruppentischen. Bevor sie damit beginnen, berichten sie sich zunächst gegenseitig, wie es ihnen heute geht. Erst nachdem die Kinder sich über ihr Befinden ausgetauscht haben, liest die Lehrkraft das Märchen vor. In den anschließenden zehn Minuten überlegt zunächst jedes Kind für sich, wie dieses Märchen enden könnte, und schreibt seine Idee auf ein Arbeitsblatt. Hiernach stellen jeweils zwei Schüler:innen ihre Ideen vor und besprechen, ob sie zur Handlung passen und tatsächlich ein märchentypisches, das heißt gutes Ende darstellen. Im nächsten Schritt stellen die Schüler:innen an ihren Gruppentischen reihum die zuvor gehörte Idee des Partnerkinds vor. Abschließend präsentieren einige Kinder im Plenum ihre Ideen. Die Lehrkraft sammelt sie an der Tafel. Daran schließt sich ein Klassengespräch über den typischen Ausgang von Märchen und die Qualität der unterschiedlichen Vorschläge an. Die Kinder haben jetzt einen Strauß an Ideen. Mit dieser Hilfe beginnt jetzt jeder mit der Ausformulierung des Endes.

ALLTAGSTAUGLICHKEIT UND INTEGRATIONSFÖRDERUNG

Das Beispiel aus dem Deutschunterricht beschreibt, wie unser »Integrationsförderliches Kooperatives Lernen (IKL)« aussehen kann. Es wurde im Rahmen des Forschungsprojekts SOZIUS (Förderung der sozialen Integration durch Kooperatives Lernen für die inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung) entwickelt (vgl. Hank/Weber/Huber 2022). SOZIUS beschäf-

tigt sich mit der Frage, wie soziale Beziehungen zwischen Schüler:innen im Kontext von Schule gefördert werden können, denn: Im schulischen Alltag stehen Lehrkräfte immer wieder vor der Herausforderung, dass einzelne Schüler:innen von der Klassengemeinschaft sozial ausgegrenzt werden. Betroffene Schüler:innen verbringen die Pausen häufig allein, werden bei Gruppenaktivitäten nicht miteinbezogen oder fühlen sich von ihren Mitschüler:innen nicht akzeptiert. Insbesondere Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf haben ein erhöhtes Risiko, sozial ausgegrenzt zu werden (z. B. Krull/Wilbert/Hennemann 2014). Gerade im Kontext des Kooperativen Lernens scheint es deshalb wichtig zu sein, dass gemeinsames Lernen auch tatsächlich gemeinschaftlich stattfinden kann. Dazu werden im Rahmen des Unterrichts gezielt Kontaktsituationen zwischen Schüler:innen angebahnt und gefördert. Das Ziel besteht darin, durch positive Kontaktenerlebnisse zwischen den Schüler:innen die soziale Integration in den Klassenverband zu verbessern.

IKL soll den Lehrkräften ermöglichen, die Kontaktgestaltung zwischen Schüler:innen im Unterricht zu unterstützen, ohne dabei effektive Unterrichtszeit zu verlieren. Es soll mit wenig Aufwand für die Lehrkräfte dauerhaft im Unterricht einsetzbar sein. Das IKL-Konzept wurde zunächst auf theoretischer Ebene entwickelt und anschließend an unterschiedlichen Grundschulen erprobt, evaluiert und auf dieser Basis überarbeitet.

HOCHWERTIGE SOZIALKONTAKTE UND KOOPERATIVE BASISBEDINGUNGEN

Die grundlegende Idee von IKL besteht darin, Interaktionen zwischen Schüler:innen im Unterricht möglichst positiv zu

Basiskriterien des Kooperativen Lernens (Johnson/Johnson 1989)	Kontaktförderliche Bedingungen (Allport 1954; Pettigrew 1998; Pettigrew/Tropp 2006; 2008)
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Positive Interdependenz ▶ Individuelle Verantwortung ▶ Unterstützende Interaktion ▶ Soziale Kompetenzen ▶ Prozessevaluation 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Positive Interdependenz ▶ Statusgleichheit ▶ Gemeinsame Ziele ▶ Qualität des Kontaktes ▶ Selbstoffenbarung innerhalb eines Kontaktes (Vertrauen) ▶ Länge des Kontaktes ▶ Sicherheit ▶ Gelegenheit für (informellen) Austausch (abseits vom Lerninhalt) ▶ Legitimation durch eine Autorität (Lehrkraft)

Tabelle:
Kooperative Ba-
siskriterien und
kontaktförderliche
Bedingungen

gestalten. Um dies zu realisieren, fußt IKL zum einen auf den Basiskriterien des Kooperativen Lernens nach Johnson und Johnson (1989) und zum anderen auf den kontaktförderlichen Bedingungen der Intergroup Contact Theory (Allport 1954), die im deutschsprachigen Raum als Kontakthypothese bekannt ist. Die Umsetzung der kontaktförderlichen Bedingungen unterstützt das Entstehen hochwertiger Sozialkontakte (vgl. hierzu Tabelle).

In diesem Sinne soll IKL Interaktionssituationen schaffen, an denen alle Schüler:innen auf Augenhöhe (Statusgleichheit) in einem angstfreien Raum (Sicherheit) partizipieren und in denen sie sich trauen, persönliche Informationen zu teilen (Selbstoffenbarung). Gleichzeitig sollen sie bei der Erarbeitung voneinander profitieren (Qualität des Kontaktes) und aufeinander angewiesen sein (positive Interdependenz) – deshalb stellen die Kinder in der oben skizzierten Deutschstunde in der Gruppenarbeitsphase die Ergebnisse ihrer Partnerkinder vor. – Bei Hank et al. (2022) finden sich vertiefende Informationen zum theoretischen Hintergrund des IKL-Konzepts sowie zum Einbezug aller kontaktförderlichen Bedingungen.

ERWEITERUNG DES KOOPERATIVEN DREISCHRITTS: FÜNF SCHRITTE DES IKL

Um alle kontaktförderlichen Bedingungen zu gewährleisten, wurde der aus dem Kooperativen Lernen bekannte Dreischritt *Denken (Think) – Austauschen (Pair) – Vorstellen (Share)* (Brüning/Saum 2024) um zwei Schritte ergänzt, sodass wir jetzt von dem in **Abbildung 1** dargestellten Fünfschritt sprechen.

1 Der IKL-Fünfschritt



Im Folgenden wird dieser Ablauf anhand des oben aufgeführten Beispiels erläutert:

1. Selbstoffenbarung (GA): Im Fokus des ersten Schritts steht ein persönlicher Informationsaustausch: Die Schüler:innen erhalten die Möglichkeit, sich gegenseitig ihre derzeitige Stimmung mitzuteilen. Das Teilen der eigenen Emotionen soll es erleichtern, wechselseitig Reaktionen und Verhaltensweisen der einzelnen Mitschüler:innen einzuordnen und zu verstehen. Mithilfe von Smileykarten sprechen die Schüler:innen darüber, wie es ihnen heute geht. Einige begründen ihre Auswahl, während andere ausschließlich den passenden Smiley präsentieren. Wir empfehlen, die Selbstoffenbarung in der ersten IKL-Einheit des Tages ritualisiert umzusetzen. Sofern mehrere IKL-Einheiten an einem Tag stattfinden, muss nicht vor jeder Einheit eine Selbstoffenbarung durchgeführt werden.

2. Denken (EA): Der zweite Schritt ermöglicht allen Schüler:innen, die Aufgabe zunächst für sich allein zu bearbeiten. Auf diese Weise können sich alle Schüler:innen auf die nachfolgende Kooperation vorbereiten und ihren Mitschüler:innen deswegen eher auf Augenhöhe (Statusgleichheit) begegnen. In unserem Beispiel wird dies dadurch realisiert, dass sich jedes Schulkind zunächst allein einen möglichen Fortgang der Geschichte überlegt und die Ideen auf einem Arbeitsblatt notiert.

3. Austauschen mit einem Partnerkind (PA): Im dritten Schritt teilen die Schüler:innen ihre Gedanken und Ideen mit einem oder maximal zwei Partnerkindern, stellen Rückfragen und einigen sich je nach Aufgabentyp auf eine gemeinsame Lösung. Dieser Austausch bietet die Möglichkeit, Unsicherheiten in einem kleinen Rahmen zu besprechen und sich gegenseitig zu unterstützen. In unserem Beispiel wird dies wie folgt umgesetzt: Die Schüler:innen finden sich in Teams zusammen und tauschen sich über ihre Ideen für den Fortgang der Geschichte aus. Zur Strukturierung dieses Austauschs wird ein zeitlicher Rahmen für jedes Kind definiert. Somit wird sichergestellt, dass alle Schüler:innen ihre Ideen nennen können. Hierfür sollte eine Uhr im Klassenzimmer verfügbar sein, die durch ein akustisches Signal an den Wechsel im Austausch erinnert. Die Schüler:innen erhalten zudem Zeit, um Rückfragen zu stellen. Auf jedem Tisch befinden sich Hilfekarten mit möglichen Fragen, die gestellt werden können. Je nach Thema können dies allgemeine Hilfestellungen für Frageformulierungen (z. B.: Könntest du das bitte noch einmal wiederholen?) oder thema-

Die Struktur des IKL-Fünfschritts ist wiederkehrend und wird daher von den Schüler:innen schnell verinnerlicht.



QR-Code zum Beitrag über den theoretischen Hintergrund von IKL (Hank et al. 2022)



QR-Code zum IKL-Methodenkoffer mit praktischen Beispielen zur Umsetzung. Im Rahmen des SOZIUS-Forschungsprojekts wurde ein Methodenkoffer entwickelt, der Ideen für die konkrete Umsetzung von IKL im Unterricht enthält.



QR-Code zum Beitrag über die Wirksamkeit von IKL (Hank et al. 2023)

tisch vorbereitete Fragen (z. B.: Was passiert mit der Prinzessin?) sein. An dieser Stelle wissen die Schüler:innen bereits, dass sie in der darauffolgenden Phase das vorstellen werden, was ihnen ihr Partnerkind mitteilt. Somit wird eine Abhängigkeit (positive Interdependenz) untereinander geschaffen.

4. Vorstellen in der Kleingruppe (GA): Der vierte Schritt findet in einer Kleingruppe (vier bis fünf Schüler:innen) statt. Dadurch haben die Schüler:innen zunächst einen geschützten Rahmen für ihre Präsentation, denn: Das Vorstellen in einer Kleingruppe fällt vielen Schüler:innen leichter als vor der gesamten Klasse. Die Aufgabenstellung ist so formuliert, dass eine vorherige Zusammenarbeit der Schüler:innen obligatorisch ist. In unserem Beispiel wird dies wie folgt umgesetzt: Ohne eine vorherige Zusammenarbeit der Schüler:innen können sie nicht reihum die zuvor gehörte Idee des Partnerkindes vorstellen. Als Hilfestellung findet auch hierbei eine zeitliche Strukturierung der Phase durch die Lehrkraft statt. Der zeitliche Rahmen verdeutlicht, dass der Lehrkraft diese bestimmte Form des Austausches wichtig ist. Die Lehrkraft kann bei Bedarf einzelne Gruppen unterstützen, Fragen beantworten und die Schüler:innen bei ihrer Interaktion beobachten. Diese Beobachtung kann sie z. B. für individuelle Rückmeldungen nutzen.

5. Plenum: Abschließend werden die bearbeiteten Inhalte auf Klassenebene vorgestellt und besprochen. Ergänzend werden meist die zentralen Lernergebnisse schriftlich festgehalten.

ROUTINEN GEBEN SICHERHEIT

Die Struktur des IKL-Fünfschritts ist wiederkehrend und wird daher von den Schüler:innen schnell verinnerlicht. Um die Implementation des Fünfschritts zu erleichtern, kann eine schrittweise Einführung der einzelnen Phasen hilfreich sein. So wäre es z. B. denkbar, zunächst nur eine Einzelarbeit und einen Austausch mit einem Partnerkind durchzuführen und das Vorstellen in der Stammgruppe erst in einem weiteren Schritt hinzuzunehmen. Für den IKL-Fünfschritt sind die Schüler:innen über einen bestimmten Zeitraum (etwa eine Woche) in feste Stammgruppen aus vier bis fünf Schüler:innen eingeteilt. Wir empfehlen, die Gruppenzusammensetzung anhand des Zufallsprinzips durchzuführen, weil sich dadurch Kontakte ergeben können, die es sonst möglicherweise nicht geben würde. Eine Anpassung der Sitzordnung erleichtert die Organisation und ermöglicht Kontaktsituationen über den Lernkontext hinaus (vgl. hierzu auch das Interview mit Schlette/Seifert in diesem Heft). Im Rahmen der Stammgruppen evaluieren die Schüler:innen ihre Zusammenarbeit fortlaufend anhand von Leitfragen. Eine Idee für die Umsetzung der Evaluation findet sich im Methodenkoffer ([siehe Kasten 2](#)).

Der IKL-Fünfschritt lässt sich beliebig oft und in jedem Fachunterricht einsetzen, weil er anschlussfähig zu eingeführten Lehrwerken und ausgearbeiteten Unterrichtsvorhaben ist. Selbstverständlich kann IKL auch für fachunspezifische Inhalte (z. B. zur Planung eines Klassenausflugs) genutzt werden.

WIRKSAMKEIT

IKL hat sich im Rahmen des SOZIUS-Projekts als integrationsförderliche Variante des Kooperativen Lernens erwiesen (Hank/Weber/Huber 2023). Besonders in inklusiven Schulsettings ist es wichtig, soziale und strukturierte Lerngelegenheiten zu schaffen, die Sozialkontakte weniger komplex gestalten und damit ein geschütztes Üben des sozialen Miteinanders erlauben. Mithilfe von 685 Schüler:innen des Primarbereichs konnte gezeigt werden, dass IKL den Schüler:innen die Möglichkeit bietet, in einem vorstrukturierten Rahmen miteinander

Insbesondere Schüler:innen, die sich in der Klasse nicht sozial integriert fühlen, haben durch den Einsatz von IKL zunehmend das Gefühl, Teil der Gruppe zu werden.

der in Kontakt zu treten und gemeinsam statt nebeneinander zu arbeiten.

Der Einsatz von IKL führt dazu, dass sich Schüler:innen gegenseitig mehr akzeptieren und miteinander in Kontakt treten möchten. Insbesondere Schüler:innen, die sich in der Klasse nicht sozial integriert fühlen, haben durch den Einsatz von IKL zunehmend das Gefühl, Teil der Gruppe zu werden (Hank et al. 2023). Außerdem scheint IKL dazu beizutragen, dass soziale Lernprozesse unterstützt werden. Schüler:innen entwickeln zunehmend bessere soziale Kompetenzen, wenn sie an IKL teilnehmen (Hank/Huber 2024). IKL erleichtert die Partizipation am Unterricht. Somit bietet IKL auch für Schüler:innen, die sich unsicher fühlen, eine Möglichkeit, mit ihren Mitschüler:innen zu interagieren und sich somit mehr am Unterricht zu beteiligen. Um diese Effekte zu erreichen, ist es zu empfehlen, IKL langfristig und ritualisiert einzusetzen. ♦

SIMONE WEBER ist Sonderpädagogin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Methodik und Didaktik in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung der Bergischen Universität Wuppertal.

✉ siweber@uni-wuppertal.de

CORINNA HANK ist Psychologin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Rehabilitationswissenschaftlichen Emotionale-soziale Entwicklung der Bergischen Universität Wuppertal.

✉ chank@uni-wuppertal.de

CHRISTIAN HUBER leitet als Professor den Arbeitsbereich Rehabilitationswissenschaftlichen Emotionale-soziale Entwicklung der Bergischen Universität Wuppertal.

✉ chuber@uni-wuppertal.de

LITERATUR

- Allport, G. W. (1954): The nature of prejudice (Unabridged, 25th anniversary ed.). Massachusetts. https://faculty.washington.edu/caporaso/courses/203/readings/allport_Nature_of_prejudice.pdf (11.09.2024).
- Brüning, L./Saum, T. (2024): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur kognitiven Schüleraktivierung. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Hank, C./Huber, C. (2024): Do peers influence the development of individuals' social skills? The potential of cooperative learning and social learning in elementary schools. In: International Journal of Applied Positive Psychology. <https://link.springer.com/article/10.1007/s41042-024-00151-8> (11.09.2024).
- Hank, C./Weber, S./Huber, C. (2022): Potenziale des Kooperativen Lernens bei der Förderung sozialer Integration – die Unterrichtsmethode des integrationsförderlichen Kooperativen Lernens (IKL). Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, H. 91, S. 48–64.
- Hank, C./Weber, S./Huber, C. (2023): Die Rolle des Kooperativen Lernens bei der Förderung sozialer Integration: Eine Interventionsstudie. Unterrichtswissenschaft. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42010-023-00174-1>
- Johnson, D. W./Johnson, R. T. (1989): Cooperation and competition. Theory and research. Edina, Minnesota.
- Krull, J./Wilbert, J./Hennemann, T. (2014): Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik, H. 6, S. 59–75.
- Pettigrew, T. F. (1998): Intergroup Contact Theory. In: Annual Review of Sociology, H. 49, S. 65–85.
- Pettigrew, T. F./Tropp, L. R. (2006): A meta-analytic test of intergroup contact theory. In: Journal of Personality and Social Psychology, H. 90, S. 751–783.
- Pettigrew, T. F./Tropp, L. R. (2008): How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. In: European Journal of Social Psychology, H. 38, S. 922–934.

Demokratiebildung durch Kooperatives Lernen

Dem Kooperativen Lernen kann eine Schlüsselrolle in der Demokratiebildung zukommen, weil es eine demokratische Lebenspraxis im Klassenraum ermöglicht. Dadurch kann die Schule auch im täglichen Fachunterricht zum demokratischen Erfahrungsfeld werden, und zwar für alle Schüler:innen.

TOBIAS SAUM

Demokratiebildung gehört zu den zentralen Aufgaben der Schule. Neben der obligatorischen Schülervertretung haben daher viele Schulen weitere Formen der Partizipation zur eigenen Schulkultur gemacht, etwa das gemeinsame Erstellen von Klassenregeln oder die Problem- und Konfliktbearbeitung im Klassenrat. Dadurch können die Schülerinnen und Schüler die Erfahrung machen, ihre Schule mitgestalten zu können.

Die meiste Zeit aber verbringen sie im Unterricht. Dazu stellen sich zwei Fragen: Wie kann Demokratiebildung dort geschehen? Und erreicht nicht der immer noch vorherrschende fragend-entwickelnde Unterricht (Meyer/Junghans 2021, S. 45 ff.) genau das Gegenteil? Denn die Schülerinnen und Schüler lernen dabei, möglichst genau das zu sagen, was die Lehrperson als Autorität hören möchte. Das mag in manchen Phasen des Unterrichts seine Berechtigung haben, Demokratiebildung kann aber damit nicht gefördert werden – dafür muss die Lernkultur in den Blick genommen werden.

Demokratiebildung darf nicht mit politischer Bildung verwechselt werden, bei der der Erwerb von Wissen über politische Institutionen und ihr Funktionieren, ihre demokratische Bedeutung, politische Prozeduren, Prozesse und Strategien sowie politische Themen im Mittelpunkt stehen (Reichenbach 2007, S. 68). Demokratiebildung setzt vielmehr voraus, dass Menschen miteinander in Interaktion treten, Argumente austauschen und um die besten Lösungen für das Wohl aller ringen. Und die Schülerinnen und Schüler in Interaktion zu bringen, ist ein Kernelement des Kooperativen Lernens – zu lernen, mit anderen zusammenzuarbeiten und sich mit ihnen konstruktiv auseinanderzusetzen (siehe Kasten 1). Beim Kooperativen Lernen wird daher die Demokratie als Lebensform realisiert, bei der die demokratische Lebenspraxis und de-

ren Organisation im Nahbereich eingeübt werden (Edelstein/Frank/Sliwka 2009, S. 7). Die demokratischen Grundhaltungen und Kompetenzen zur Kommunikation und Kooperation, die sie hier erlernen, können sie dann in größeren Zusammenhängen anwenden. Daher hat auch die deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik das Kooperative Lernen in den Merkmalskatalog demokratiepädagogischer Schulen aufgenommen (DeGeDe 2017, S. 29).

Aber auch Vorurteile und diskriminierendes Verhalten werden vermindert oder ganz abgebaut, wenn Menschen miteinander in Kontakt treten. Das ist die zentrale Aussage der Kontakttheorie (Allport 1954, vgl. hierzu auch den Beitrag von Weber et al. in diesem Heft). Deswegen verwundert es nicht, dass zahlreiche empirische Studien die Verbesserung der Beziehungen unter Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher ethnischer Herkunft belegen, wenn Methoden des Kooperativen Lernens eingesetzt werden (vgl. Bridgeman in diesem Heft).

MIT JEDEM ZUSAMMENARBEITEN

In der Schule schließen sich die Schülerinnen und Schüler häufig zu Gruppen zusammen, die sich voneinander abgrenzen. In der Demokratie ist es aber wichtig zu lernen, die Perspektiven der anderen einzunehmen, um Lösungen zu finden, mit denen alle einverstanden sein können. Dies wird möglich, wenn junge Menschen aus unterschiedlichen Lebenswelten in der Schule miteinander ins Gespräch kommen. Für die Demokratiebildung ist es daher nicht nur eine auflockernde Ergänzung, sondern eine Notwendigkeit, immer wieder neue Paare und Kleingruppen in der Klasse zu bilden. Nur dadurch lernen sich die Schülerinnen und Schüler kennen und kommen mit denen ins Gespräch, mit denen sie sonst nur wenig

1 Überfachliche Kompetenzen, die beim Kooperativen Lernen eingeübt werden

- Wechselseitige Anerkennung
- Toleranz
- Kompromissbereitschaft/Verständigungsbereitschaft
- Konfliktfähigkeit
- Bereitschaft, sich überzeugen zu lassen
- Bereitschaft zur Selbstkritik
- Einfühlungsvermögen
- Sprech- und Redefähigkeit, Kommunikationsfähigkeit

zu tun haben würden. Das ist gleichzeitig die Voraussetzung für das gemeinsame Lernen und Arbeiten.

ZUFALLSGRUPPEN UND TEAMGEIST

Beim Kooperativen Lernen arbeiten die Schülerinnen und Schüler in Gruppen von drei bis vier Personen zusammen. In einer neu gebildeten Klasse ist ein häufiger Gruppenwechsel sinnvoll, sodass alle einander kennenlernen. Nach etwa einem halben Jahr sollte man die Kleingruppen dann für einen längeren Zeitraum (z. B. sechs Wochen oder ein Quartal) zusammenlassen, sodass sich gute Arbeitsbeziehungen ausbilden können. Damit die Gruppen erfolgreich arbeiten, gibt es zwei Bedingungen:

1. **Keine Neigungsgruppen:** Es gehört zum unverzichtbaren Kern des Kooperativen Lernens, Neigungsgruppen zu vermeiden, damit sich die positiven Effekte des möglichst vielfältigen Kontakts einstellen – auch wenn es manchmal anstrengend ist, das durchzusetzen. Es gibt viele Verfahren, wie man diese Gruppen zusammensetzen kann, dabei ist auch eine gezielte Differenzierung und eine Anbindung an Fachinhalte möglich (Brüning/Saum 2012, S. 8–49).
2. **Teamgeistbildung:** Damit die Schülerinnen und Schüler nach der Gruppenbildung auch wirklich in Kontakt kommen, sollte man teambildende Übungen durchführen, zum Beispiel »Gemeinsamkeiten des Teams« (Brüning/Saum 2012, S. 66): Ein Mitglied einer Gruppe sagt, was es gerne mag oder tut. Anschließend sagen die anderen, ob das auch für sie gilt. Je nachdem, wie viele zustimmen, wird die geäußerte Vorliebe in ein entsprechendes Feld auf einem Bogen, der auf dem Tisch liegt, eingetragen. Nach mehreren Runden haben die Schülerinnen und Schüler viele Gemeinsamkeiten entdeckt, und gleichzeitig sehen sie, dass es ganz normal ist, wenn es auch unterschiedliche Vorlieben gibt, sodass sich jeder in seiner Individualität in der Gruppe akzeptiert fühlt.

Bei solchen Übungen lernen die Schülerinnen und Schüler einander kennen, können Vorurteile und Ängste abbauen und positive Emotionen aufbauen. Das erleichtert es später auch, die für das Gelingen der Arbeitsprozesse so wichtige positive Interdependenz aufzubauen (vgl. hierzu auch das Interview mit Schlette/Seifert in diesem Heft).

2 Materialien zur Vermittlung der Kompetenz, Kompromisse zu schließen

Schneider, U./Willems, U./Fischer, M. (2023): Kompromisse machen (Themenblätter im Unterricht: 137). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.



Gerade die Vielfalt in der Schule ermöglicht es, Toleranz als Haltung einzuüben, andere Sicht- und Lebensweisen zu akzeptieren, auch wenn sie nicht der eigenen Überzeugung entsprechen. Auf lange Sicht werden sich alle Schülerinnen und Schüler im kooperativen Klassenzimmer trauen, auch dann etwas zu sagen, wenn es von der Mehrheitsmeinung abweicht.

REFLEXION DER KOOPERATION

Demokratie bedeutet, dass die Bürger als gleiche und freie Menschen miteinander leben. Dazu müssen sie einander als gleichwertig anerkennen und jedem unterschiedslos Respekt entgegenbringen. Solch eine Anerkennungskultur entsteht durch begleitete kooperative Prozesse. Die Kooperation gelingt besser, wenn die Gruppenarbeit auch reflektiert oder evaluiert wird (Brüning/Saum 2024, S. 213 ff.). Als produktiv haben sich insbesondere Klassengespräche über die Konflikte erwiesen, die in den Gruppen in den kooperativen Phasen vorgekommen sind. Die Schülerinnen und Schüler lernen, eigene Anteile am Konflikt zu erkennen und demokratische Wege zur Lösung zu erarbeiten. Übrigens: Die Erfahrung zeigt, dass die Konflikte allein schon deswegen viel seltener auftreten, weil alle wissen, dass sie besprochen beziehungsweise reflektiert werden.

SICH KONSTRUKTIV AUSEINANDERSETZEN

Neben der Anerkennungs- und Konfliktkultur gehört zur Demokratie auch eine Argumentationskultur. Nicht der Dominantere soll sich durchsetzen, sondern das bessere Argument. Für manchen jungen Menschen ist die Schule der einzige Ort, wo er Argumente hört, die nicht der eigenen Weltanschauung entsprechen. Dieses Potenzial der Perspektivität fruchtbar zu machen, darf nicht dem Zufall überlassen werden. Vielmehr ist es bedeutsam, methodisch so zu arbeiten, dass sich alle mit unterschiedlichen Argumenten auch tatsächlich auseinandersetzen. Dazu müssen zunächst Dispositionen (Bereitschaften) gefördert werden, die für das Zusammenleben grundlegend sind, etwa (nach Reichenbach 2007, S. 71)

1. die Bereitschaft, sich rationalen Argumenten zu beugen und solche zu verwenden,
2. die Bereitschaft zur Selbstkorrektur und
3. die Bereitschaft, die Gesichtspunkte der anderen ernst zu nehmen.

In einer Demokratie treffen immer verschiedene Interessen aufeinander, und es reicht nicht, wenn jeder am Ende zu einem eigenen Urteil kommt.

Das Kooperative Lernen bietet viele Anlässe, diese Bereitschaften zu thematisieren und zu reflektieren, sodass sie nach und nach zu einer bleibenden Haltung werden. Jede Austauschsituation ist eine Möglichkeit dazu, aber nur, wenn die Schülerinnen und Schüler sich ernsthaft wechselseitig zuhören. Das ist nicht einfach, denn: Wenn die Lehrkraft einfach nur »Tauscht euch nach der Einzelarbeit aus« sagt, erlebt man nicht selten, dass die Schülerinnen und Schüler zwar unterschiedliche Ergebnisse haben, diese aber gar nicht diskutieren. Die Lehrperson sollte die Aufgabenstellung daher so formulieren, dass die Diskussion in der Kleingruppe unvermeidbar ist und die Schülerinnen und Schüler auch die eigenen Ergebnisse korrigieren, wenn der andere die besseren Argumente hat (Brüning/Saum 2024, S. 37–45), z. B.:

1. Erstellt eine Tabelle mit drei Spalten.
2. Stellt euch abwechselnd eure Argumente vor und diskutiert sie.
3. Schreibt in die Mitte die Argumente, bei denen ihr euch einigen könnt, schreibt links die Argumente von A hin, von denen B nicht überzeugt werden konnte, und schreibt rechts die Argumente von B hin, denen A nicht zustimmt.

Im Plenum stellen dann einzelne Paare ihre Tabelle vor und berichten über ihren Diskussionsprozess.

Ebenso gehört es zu einer tragfähigen Argumentationskultur, dass die Schülerinnen und Schüler sich bei der Diskussion in der Gruppe aufeinander beziehen, indem sie zum Beispiel ausdrücklich an den Gedanken eines anderen anknüpfen, ihn hinterfragen oder ihm widersprechen. Solch eine transaktive Interaktion geschieht nicht von selbst, sie sollte Schritt für Schritt eingeführt werden (Sawatzki/Mundelsee/Hänze/Jurkowski 2022).

Gespräche in der Kleingruppe werden mitunter von einem Schüler oder einer Schülerin dominiert. Lehrpersonen, die hier ausgeglichene Redeanteile fördern möchten, können auf sogenannte Redekärtchen zurückgreifen. Jedes Tischgruppenmitglied bekommt drei oder vier Kärtchen. Im Gespräch muss man für jeden Beitrag eine Karte in die Mitte des Gruppentisches legen. Vielredner haben schnell alle vier Kärtchen verbraucht, ruhige Schüler:innen müssen über ihren Schatten springen. Der Einsatz von Redekärtchen macht das augenfällig. Werden diese Prozesse dann in der Klasse reflektiert, wird

die für jede Demokratie notwendige Gesprächskompetenz erheblich gefördert (Brüning/Saum 2024, S. 36 f.).

AUFGABENSTELLUNGEN

In einer Demokratie treffen immer verschiedene Interessen aufeinander, und es reicht nicht, wenn jeder am Ende zu einem eigenen Urteil kommt, auch wenn dies eine wichtige Voraussetzung für den Diskurs ist. Denn letztlich müssen auch Entscheidungen getroffen werden. Die Perspektive des anderen einnehmen zu können, ist die Voraussetzung, um Kompromisse schließen oder einen Konsens finden zu können und auf dieser Basis auch zu Entscheidungen zu kommen. Im kooperativen Unterricht lernen die Schülerinnen und Schüler, dass es in der Gemeinschaft nicht darum geht, Individualinteressen durchzusetzen, sondern zu gemeinsamen Entscheidungen zu kommen, bei denen auch die Positionen der anderen berücksichtigt sind. Das Lebenselixier einer Demokratie sind die Bereitschaft, Kompromisse zu schließen, und die Fähigkeit, diese auch zu finden. Um dies zu üben, können die Lernaufgaben so formuliert werden, dass ein Konsens gefunden oder – wenn dies nicht gelingt – ein Kompromiss geschlossen werden soll. Dabei besteht allerdings die Gefahr, dass sich dominantere Lernende durchsetzen und andere einfach nachgeben, ohne überzeugt zu sein. Daher ist es wichtig, bei Aufgabenstellungen, die auf ein gemeinsames Ergebnis zielen, ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass auch die Punkte aufgeführt werden sollen, bei denen sich die Gruppe nicht einigen kann. Dies ist für das Plenumsgespräch besonders produktiv, weil es in der Regel Anlass zu einer regen Diskussion bietet. Und dass auch die Kompetenz, Kompromisse zu schließen, im Unterricht vermittelt werden kann, sei an dieser Stelle nur erwähnt, Materialien hierfür stehen hinter dem QR-Code in **Kasten 2** bereit.

DIE PERSPEKTIVE DES ANDEREN EINNEHMEN

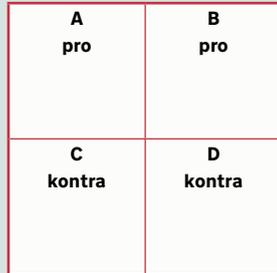
Eine Gefahr in einer Demokratie ist, dass sich Meinungen bei den Beteiligten so verfestigt haben, dass sie nicht mehr offen für andere Argumente sind, sondern vor allem recht haben wollen. – Dies kann man nicht nur im Klassenraum beobachten, sondern auch bei Diskussionen unter Politiker:innen oder in Talkshows. – Daher sollte man das Durchdenken von Argumenten anderer gezielt einüben, sodass die Lernenden Empathie entwickeln.

3 Ablaufbeschreibung – die Strukturierte Kontroverse

I. Vorbereitung der Argumentation

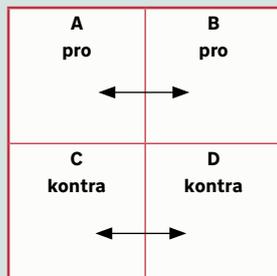
1. Plenum: Eine Streitfrage, die vorher im Unterricht thematisch erarbeitet worden ist, wird klar formuliert.

2. Gruppeneinteilung: Jede Vierergruppe wird in zwei Paare geteilt. Das eine Paar soll möglichst viele Pro- und das andere Paar möglichst viele Kontra-Argumente finden – ungeachtet ihrer persönlichen Position.



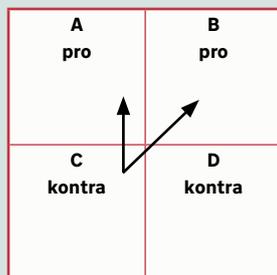
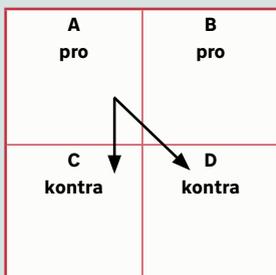
3. Einzelarbeit: Zunächst sammelt jede:r Schüler:in in Einzelarbeit Argumente für die Position, die seiner Seite zugeteilt ist.

4. Partnerarbeit: Dann stellen sich die Partner:innen, die dieselbe Seite vertreten sollen, ihre Argumente vor und erarbeiten eine gemeinsame Argumentation.



II. Vorstellung der Argumentation und Diskussion

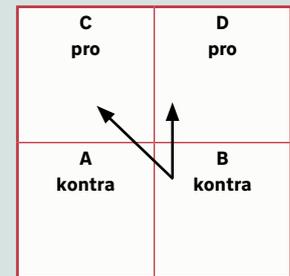
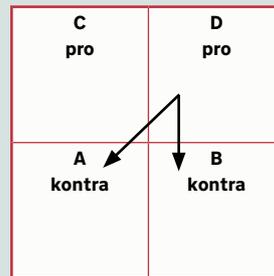
5. Gruppenarbeit: Das Paar AB stellt seine Position dem anderen Paar CD vor, das sich die Argumente notieren kann. Das Paar AB wird nicht unterbrochen. Nach der Vorstellung können allerdings Verständnisfragen gestellt werden. Dann stellt das Paar CD seine Position vor.



6. Gruppenarbeit: Nach der Vorstellung können die beiden Paare miteinander das Problem besprechen. Allerdings dürfen sie nur die zugewiesene Position vertreten.

III. Wechsel der Position und der Tische

7. Platzwechsel: Methodisch wird es jetzt kompliziert: Die Paare wechseln die zugewiesenen Positionen. Wer vorher die Pro-Position hatte, bekommt jetzt die Kontra-Position und umgekehrt. Jedes Paar muss in der weiteren Diskussion also nun die andere Seite vertreten. Um dies sichtbar zu machen, tauschen sie zunächst für einen Augenblick ihre Sitzplätze. Dann aber gehen die neuen Pro-Paare der Klasse gleichzeitig an einen anderen Tisch, sodass die Vierer-Tischgruppe aus zwei neuen Paaren besteht.



8. Einzelarbeit: Jeder denkt für einen Augenblick über die zugewiesene Position nach und sammelt passende Argumente.

9. Partnerarbeit: Beide Schüler einer Position erarbeiten die gemeinsame Argumentation, die sie im nächsten Schritt wechselseitig vorstellen werden.

10. Gruppenarbeit: Jetzt stellen die beiden Paare analog zum vorherigen Vorgehen die jeweils neu zugewiesenen Positionen vor.

IV. Den eigenen Standpunkt begründen

11. Gruppenarbeit: Nun diskutiert die Gruppe über die Fragestellung. Ziel ist es dabei, zu einer abwägenden Gesamteinschätzung zu kommen, mit der alle Gruppenmitglieder einverstanden sind.

12. Plenumsgespräch: Im moderierten Klassengespräch werden die unterschiedlichen Argumente, Positionen und Einsichten besprochen. Aufschlussreich ist die Frage, wer seine anfängliche Position differenziert oder geändert hat und was ihn dazu veranlasst hat. Auch die Konsensbildung in der letzten Phase der Gruppenarbeit kann noch einmal im Plenum thematisiert werden.

V. Methodenreflexion

13. Plenum: Erfahrungen mit der Methode werden ausgetauscht, ihr Sinn und Zweck wird reflektiert (das kann auch in der Folgestunde mittels D-A-V geschehen).

Aus: Brüning/Saum 2015, S. 31 f.

Man sollte darauf achten, dass die Schülerinnen und Schüler nicht einfach nur ihre Meinung vertreten, sondern immer auch lernen, die Gegenposition einzunehmen.

Einüben können die Schülerinnen und Schüler dies mit der Methode »Strukturierte Kontroverse«, einer komplexen Methode des Kooperativen Lernens. Dabei argumentieren die Lernenden in einer Streitfrage nacheinander sowohl in der einen als auch in der anderen Position. Erst am Ende diskutieren die Schüler und Schülerinnen über das Problem und versuchen in der Kleingruppe, einen Konsens hinsichtlich der Problemfrage zu finden (siehe den Beitrag von Hartenstein/Mey 2024). Dadurch wird die Fähigkeit zum Perspektivwechsel gefördert (siehe **Ablaufbeschreibung in Kasten 3**). Die Einsatzmöglichkeiten der Methode sind vielfältig: ob sie in Biologie über grüne Gentechnik diskutieren, in Physik über die Atomkraft, in Politik über Direkte Demokratie, in Philosophie über den freien Willen oder Fragen der angewandten Ethik, in Chemie über mineralische versus organische Düngung von Ackerböden, in Deutsch über Streitfragen, die sich aus Romanen oder Dramen ergeben, oder in Kunst über Beuys' Diktum »Jeder Mensch ist ein Künstler«.

Neben den genannten Methoden gibt es noch eine Fülle von weiteren kooperativen Verfahren, die bei der Entwicklung von Kompetenzen, die Menschen in einer Demokratie brauchen, förderlich sind, etwa die Dilemma-Diskussion und andere Formen der Debatte. Dabei sollte man darauf achten, dass die Schülerinnen und Schüler nicht einfach nur ihre Meinung vertreten, sondern immer auch lernen, die Gegenposition einzunehmen – auch wenn die Debatten in der politischen Arena nicht so geführt werden. Wenn man – wie das häufig im Unterricht geschieht – die Schülerinnen und Schüler im Unterricht einfach nur diskutieren lässt, kann man noch nicht von Demokratiebildung sprechen.

KOMMUNIKATION IM KLASSENRAUM UND DEMOKRATISCHES ETHOS

Um bei den Schülerinnen und Schülern ein demokratisches Ethos zu entwickeln, ist es wichtig, dies als Lehrkraft im Unterricht vorzuleben. Das bedeutet unter anderem, dass sie »kulturell-argumentative Strategien in jenen Belangen pflegt, die auch mit den unpolitischsten aller Kommunikationsformen »gelöst« werden könnten, nämlich mit Anweisung, Androhung und Befehl« (Reichenbach 2007, S. 68). Daher sollte die Atmosphäre im Klassenraum davon geprägt sein, dass alle konstruktiv miteinander kommunizieren, sich in den ande-

ren hineinversetzen, Konflikte lösen und Kompromisse schließen. Gutes Classroom Management eröffnet Freiheitsräume zur Mitbestimmung (Brüning/Saum 2022, S. 19). Lernkultur, Klassenführung und Schulkultur sollten von einem demokratischen Ethos geprägt sein. Das Kooperative Lernen kann hierzu einen wesentlichen Beitrag leisten. ◆

LITERATUR

- Allport, G. W. (1954): The nature of prejudice (Unabridged, 25th anniversary ed.). Massachusetts. https://faculty.washington.edu/caporaso/courses/203/readings/allport_Nature_of_prejudice.pdf (11.09.2024).
- Brüning, L./Saum, T. (2012): Gruppen bilden. Teamgeist entwickeln. Kraft tanken. Übungen für das Kooperative Lernen. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Brüning, L./Saum, T. (2015): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Band 2: Neue Strategien zur Schüleraktivierung – Individualisierung – Leistungsbeurteilung – Schulentwicklung. 3. Auflage. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Brüning, L./Saum, T. (2022): Classroom Management. Die Grundlage guten Unterrichts. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Brüning, L./Saum, T. (2024): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Band 1: Strategien zur kognitiven Schüleraktivierung. Essen: Neue Deutsche Schule.
- DeGeDe – Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (Hrsg.) (2017): Merkmale demokratiepädagogischer Schulen. Ein Katalog. 4. Auflage. Berlin/Jena. <https://www.degede.de/mediathek/katalog-merkmale-demokratiepaedagogischer-schulen> (21.04.2024).
- Edelstein, W./Frank, S./Sliwka, A. (Hrsg.) (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik: Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hartenstein, M./May, M. (2024): Kritisches Denken durch politische Kontroversen. In: PÄDAGOGIK H. 7–8, S. 66–69.
- Meyer, H./Junghans, C. (2021): Unterrichtsmethoden II. Praxisband. Berlin: Cornelsen.
- Reichenbach, R. (2007): Demokratische Erziehung oder Politische Bildung? In: Draken, R. K./Münnix, G. (Hrsg.): Orientierung durch Philosophieren. Münster: Lit, S. 63–77.
- Sawatzki, D./Mundelsee, L./Hänze, M./Jurkowski, S. (2022): Partner- und Gruppenarbeit lernwirksam gestalten. Weinheim/Basel: Beltz.

TOBIAS SAUM ist Lehrer für Deutsch und Philosophie an der Gesamtschule Haspe in Hagen und Fachleiter am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Hagen (Gymnasium/Gesamtschule).
✉ tobias.saum@zfs-l-ha.de

Kooperative Klassenarbeiten

Mithilfe von Klassenarbeiten wird der Kompetenzerwerb im Unterricht beurteilt. Deswegen ist die Idee naheliegend, in einem kooperativ angelegten Unterricht auch die Klassenarbeiten kooperativ zu gestalten. Ist das erlaubt? Und wie kann man sicherstellen, dass dabei Einzelleistungen erfasst werden?

ANJA ENGEL

Auf den ersten Blick sieht das, was gerade in meiner Klasse 9 b geschieht, nicht nach einer Klassenarbeits-situation aus, denn die Schüler:innen sind nicht still, sondern reden miteinander. Dabei herrscht eine konzentrierte Atmosphäre. Es wird über die Kurzgeschichte »Ein ruhiges Haus« von Marie Luise Kaschnitz diskutiert: »Ne!«, sagt Alina zu Meryem, »das klingt doch wie ein Gespräch, das ist doch quasi die Antwort auf eine Frage.« »Ach klar«, kommt prompt die Antwort, »da unten sagt die Person ja auch ›mein Mann«, sie muss also eine Frau sein.« – Beim Beobachten dieser Szene wird mir als Deutschlehrerin warm ums Herz.

Alle Schüler:innen haben sich in einer ersten Phase bereits allein mit dem Text beschäftigt, der der Klassenarbeit zugrunde liegt. Sie versuchten, möglichst viel zu verstehen, abzuleiten und zu deuten, und notierten Erkenntnisse oder offenegebliebene Fragen mit Bleistift am Rand. Zudem bereiteten sie sich darauf vor, im Anschluss mit einem Gesprächspartner oder einer Gesprächspartnerin über das eigene Textverständnis sowie Unklarheiten zu sprechen. Wer in der ersten Phase keine gute Vorarbeit geleistet hat, das wissen hier alle, wird vom Austausch auch nicht profitieren können.

Solche Austauschphasen wurden im Unterricht vielfach geübt. Deswegen ist es beim »Einläuten« der Austauschphase auch kein Problem, einen passenden Gesprächspartner oder eine Gesprächspartnerin zu finden. Die Jugendlichen sind mittlerweile eingespielte und bewährte Teams. Neue Erkenntnisse oder Verifizierungen werden hier nun in Grün den bisherigen Notizen hinzugefügt. Auf diese Weise kann ich beim Korrigieren auch prima nachvollziehen, wie umfangreich und gehaltvoll die Vorarbeit und der Austausch waren.

Bevor ich die Umsetzung solcher kooperativ gestützten Klassenarbeiten weiter ausführe, erläutere ich zunächst, warum sie nicht nur legitim sind, sondern ich sie darüber hinaus als notwendig erachte.

KOOPERATIVES VORGEHEN ALS BEURTEILBARE KOMPETENZ VERSTEHEN

Wenn Kooperatives Lernen nachhaltig umgesetzt werden soll, ist es hilfreich, dass die Schülerinnen und Schüler den Sinn dieser Konzeption und vor allem ihren unmittelbaren Nutzen für das eigene Arbeitsergebnis erkennen. Dabei ist entscheidend, ob sie »nur« im Unterricht relevant ist oder später auch tatsächlich abgeprüft und in der Folge bewertet wird. Insofern ist es notwendig, mit Klassenarbeiten über die fachlich-inhaltlichen Lernstände hinaus auch zu erfassen, inwiefern ein Schüler oder eine Schülerin in der Lage ist, den kooperativen Dreischritt kompetent umzusetzen.

Klassenarbeiten sollen laut Notenverordnung in Baden-Württemberg Aufschluss über Unterrichtserfolg und Kenntnisstand einer Klasse und einzelner Schüler:innen geben und auf notwendige Fördermaßnahmen hinweisen (www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/jlr-NotBildVBWV19P8). Gesetzlich umrissen ist zudem die Anzahl der Klassenarbeiten sowie deren Verteilung, viel mehr aber nicht: Unter anderem darf die Lehrkraft die Art und Weise aller Leistungskontrollen selbst gestalten. Demnach ist das kooperative Vorgehen in Klassenarbeiten juristisch möglich. Dennoch gibt es berechtigte Zweifel und Vorbehalte, vor allem: Verfälscht das nicht das Ergebnis der Einzelleistung? Hängt das Ergebnis nicht (auch) vom gewählten Gesprächspartner ab?

Es ist notwendig, mit Klassenarbeiten auch zu erfassen, inwiefern ein Schüler oder eine Schülerin in der Lage ist, den kooperativen Dreischritt kompetent umzusetzen.

KOOPERATIVE VORARBEIT ALS BASIS EINER TIEFEREN AUSEINANDERSETZUNG

In meinen Fortbildungen erfahre ich regelmäßig, dass es den Kolleg:innen hilft, sich bei der Auseinandersetzung mit ihrer Skepsis zunächst immer wieder in Erinnerung zu rufen, dass das Kooperative Lernen eine tiefere Durchdringung des Unterrichtsgegenstandes ermöglicht. Das gilt eben nicht nur für den Unterricht, sondern selbstverständlich auch für Klassenarbeiten. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Leistungen der Schüler:innen durch kooperative Elemente auch in Klassenarbeiten besser werden, ist groß – und das wäre dringend erforderlich, denn: Gerade im Bereich der textbasierten Klassenarbeiten, wie sie beispielsweise im Geschichts-, Biologie-, Englisch-, Deutsch-, aber bisweilen auch im Mathematikunterricht vorkommen, sind die Ergebnisse bei einer klassischen Umsetzung ohne kooperative Elemente oft deshalb für alle Beteiligten enttäuschend, weil die Schülerinnen und Schüler die Hürde des Textverständnisses erst gar nicht überwinden und somit nicht zum eigentlichen Kern vordringen, nämlich dem Bearbeiten der Aufgaben. Viele Lesekompetenzstudien belegen dies und lassen den Ruf nach Lesestrategien und einem besseren systematischen Vorgehen laut werden.

Insofern kann die kooperative Vorarbeit – wie in dem eingangs skizzierten Beispiel der Austausch über die Kurzgeschichte – ein hilfreicher Einstieg in eine spätere individuell zu verantwortende Erarbeitung sein. Dieser Arbeitsschritt trägt zudem zum Abbau von Aufregung und Blockaden bei, die nicht selten (und in der Regel unerkant) das verdecken, was eigentlich in Klassenarbeiten gemessen werden soll.

Dazu wird die kooperative Textbearbeitung als gesonderter Aufgabenteil ausgewiesen und bewertet, in dem sich an die erste individuelle Auseinandersetzung mit einem Text der Austausch mit einem oder mehreren Gesprächspartnern anschließt. Diese Vorgehensweise erhöht zum einen die Verbindlichkeit der Textbearbeitung und ermöglicht zum anderen ein besseres Textverständnis, indem es einen geschützten Rahmen dafür schafft, das eigene Textverständnis mit dem eines Mitschülers oder einer Mitschülerin abzugleichen. Auf diese Weise werden die Erkenntnisse aus der ersten, subjektiven Textwahrnehmung vertieft und im günstigen Fall erweitert – sofern dieses Vorgehen des kooperativen Arbeitens grundlegend eingeübt ist: Im Idealfall werden Schülerinnen und

Schüler im entsprechenden Fachunterricht mit Vorgehensweisen und Lesestrategien vertraut gemacht, die nachweislich lernwirksam sind (etwa das reziproke Lesen).

KOOPERATIVE KLASSENARBEIT ALS EINZELLEISTUNG: KEIN WIDERSPRUCH

Schüler:innen muss es gelingen, einen Text so gut zu verstehen, dass es später, wenn die konkreten Aufgaben folgen, auf Basis des Textverständnisses zur eigenen fundierten Textproduktion kommt. Dafür stehen ihnen idealerweise im Unterricht geübte Strategien zur Verfügung, aus denen sie individuell und ihrem Lernweg entsprechend auswählen können.

Die dritte Phase des kooperativen Dreischritts ist dann im Falle der Klassenarbeit der Teil, in dem man die bis dahin unbekanntes konkreten Aufgaben allein bearbeitet; dazu wird das gewonnene Vorwissen angewendet und die Lösung quasi mit der Lehrkraft geteilt. Bewertet wird dann sehr wohl eine Einzelleistung, durch die sich folgende, im Unterricht angebahnte Kompetenzen zeigen, und zwar

1. die Kompetenz, einen Text so zu bearbeiten und zu durchdringen, dass ein gewinnbringendes Anschlussgespräch möglich ist (erkennbar an der sichtbaren Textbearbeitung, z. B. an Zwischenüberschriften, an notierten offenen Fragen oder an sonstigen Randnotizen),
2. die Kompetenz, sich mit einem selbst gewählten Gesprächspartner oder einer Gesprächspartnerin auszutauschen, eigene Erkenntnisse zu verifizieren oder gegebenenfalls zu revidieren, Unklarheiten im Gespräch zu klären usw. (erkennbar an den hinzugefügten neuen Erkenntnissen am Rand), und vorrangig
3. die Kompetenz, das erworbene Textverständnis auf zuvor unbekanntes Frage- beziehungsweise Aufgabenstellungen anzuwenden und die eigenen Antworten, Lösungen, Ergebnisse sprachlich adäquat umzusetzen.

Erfahrungsgemäß suchen sich die Schülerinnen und Schüler sowohl im Unterricht als auch in Klassenarbeiten mehrheitlich ein ähnlich leistungsstarkes Gegenüber. Da aber auch der Austausch mit mehreren Partnern erlaubt ist, wenden sich schwächere Diskutierende zur Klärung oder Verifizierung auch an Leistungsstarke, was bisher nie ein Problem dargestellt hat. Wer nämlich ein Problem als Frage formulieren kann, hat auch

Da zum Zeitpunkt des Austausches niemand weiß, was später tatsächlich gefragt sein wird, können auch keine »Lösungen« im herkömmlichen Sinne verraten oder vorgesagt werden.

schon eine wesentliche Hürde genommen. Da zu diesem Zeitpunkt des Austausches niemand weiß, was später tatsächlich gefragt sein wird, können auch keine »Lösungen« im herkömmlichen Sinne verraten oder vorgesagt werden.

EIN KONKRETES BEISPIEL

Im Folgenden wird die Vorgehensweise für eine Klassenarbeit auf einer Textgrundlage aufgezeigt, die in drei Phasen angelegt ist und somit dem kooperativen Grundprinzip Think-Pair-Share folgt. Die Arbeitsgrundlage kann jede Textart sein, z. B. ein Zeitungsartikel, ein historischer Quellentext, ein Sachtext, ein literarischer Text – aber auch eine physikalische oder mathematische Problemskizze. Es sollte eine hinreichend lange Bearbeitungszeit eingeplant werden, weil die Kooperation selbstverständlich mehr Zeit benötigt als eine reine Einzelarbeit (dafür aber eben auch zu besseren Ergebnissen führt), hier umfasst sie eine Doppelstunde (90 Minuten).

Phase 1 (Einzelarbeit, Dauer: 20 Minuten): Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Text, auf den die Klassenarbeit aufbaut. Mit der folgenden Aufgabe sollen sie zur intensiven Textarbeit angeregt werden, bei der sie individuell eine für sie passende Lesestrategie anwenden: »Lies den Text mit einer Strategie deiner Wahl! Notizen, Unterstreichungen etc. sind ausschließlich mit dem Bleistift erlaubt.«

Aufgrund der eingeforderten Bearbeitung mit dem Bleistift (oder einer bestimmten Farbe) kann die Lehrkraft später sehen, welche Anmerkungen gemacht beziehungsweise welche Strategien angewandt wurden. Hierfür kann ein Punktepool ausgewiesen werden. Achtung: Die Lernenden erhalten hierzu ausschließlich die Textgrundlage, nicht aber die weiterführenden Aufgaben oder Fragen.

In dieser ersten Phase der Klassenarbeit schreiben die Schüler:innen erste Gedanken zum Text auf; das heißt konkret: Sie machen spontane, z. B. auch emotionale Anmerkungen zum Text, stellen Mutmaßungen über das Gelesene an, erkennen inhaltliche Zusammenhänge innerhalb des Textes, stellen Zusammenhänge zum eigenen Vorwissen her, unterstreichen Textpassagen, die ihnen auffallen, gliedern den Text sinnvoll, finden mögliche Zwischenüberschriften und erkennen und formulieren Unklarheiten als offengebliebene Fragen.

Phase 2 (mit Gesprächspartner, Dauer: 15 Minuten): Aufgabe: »Tausche dich mit einem oder mehreren Partnern

deiner Wahl über den Text aus – du darfst die Partner auch wechseln. Ihr dürft dabei Fremdwörterbücher oder andere Nachschlagewerke nutzen. Notizen, Unterstreichungen etc. sind ausschließlich mit einem grünen Fineliner erlaubt.«

Aufgrund der neuen Farbe kann die Lehrkraft erkennen, welche Anmerkungen durch den Austausch hinzugekommen sind, welche der zuvor mit Bleistift gekennzeichneten Begriffe und offenen Fragen zum Text beantwortet werden konnten – und welche offengeblieben sind. Hierfür kann ein weiterer Punktepool ausgewiesen werden.

In dieser zweiten Phase tauschen sich die Schüler:innen untereinander aus; das heißt konkret: Sie sprechen über ihr Textverständnis und ihre Inhaltswahrnehmung, benennen individuelle Unklarheiten und klären sie im Idealfall im Gespräch, verifizieren eigene Vermutungen, fassen eigene Erkenntnisse in Worte, mindern Unsicherheiten, schlagen unbekannte Wörter nach, erkennen und diskutieren neue Zusammenhänge, erweitern das eigene Verstehen und ergänzen Informationen.

Phase 3 (Einzelarbeit, Dauer: 55 Minuten): Die Schüler:innen erhalten nun die konkreten Fragen beziehungsweise Aufgaben wie man sie aus den üblichen, das heißt nicht kooperativ angelegten Klassenarbeiten kennt. In dieser Phase bearbeiten sie nun die eigentlichen Klassenarbeitsaufgaben; das heißt konkret: Die Schüler:innen studieren die eigentlichen Aufgabenstellungen, lesen auf dieser Basis den Text nochmals zielgerichtet, nutzen dazu ihre Zwischenüberschriften und ihre anderen Notizen, aktivieren ihr Vorwissen aus dem Unterricht und aus dem Austausch in Phase 2.

Für alle Schüler:innen ist nun klar, dass hier ihre Eigenleistung gefordert ist und bewertet wird. Dies geschieht jedoch auf der Basis der maximalen Durchdringungstiefe des Textes, die durch ihre kooperative Vorarbeit gestärkt werden konnte. Meine Schüler:innen und ich sowie viele meiner Fortbildungsteilnehmer:innen haben damit sehr gute Erfahrungen gemacht, und deswegen würde ich mir wünschen, dass der Kreis derer, die eine kooperative Form von Klassenarbeiten ausprobieren, immer größer wird ♦

ANJA ENGEL ist Realschullehrerin und Fachberaterin für Unterrichtsentwicklung im Fach Deutsch.

✉ anja.engel@zsl-rss.de

Wie wird Kooperatives Lernen wirksam?

Kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung und effektive Klassenführung sind eng mit den Basismerkmalen des Kooperativen Lernens verbunden und für den Lernerfolg entscheidend. Wie können sie beim kooperativen Unterricht realisiert werden?

**JOHANNA MARDER, ALEXANDRA DEHMEL, KATJA ADL-AMINI,
VANESSA VÖLLINGER UND BENJAMIN FAUTH**

Fachliches Lernen ist ein aktiver und anspruchsvoller Prozess: Informationen müssen vor dem Hintergrund früherer Lernerfahrungen aufgenommen, mit Vorwissen verknüpft und vielfältig vernetzt werden. Je intensiver sich die Lernenden gedanklich mit dem Inhalt beschäftigen, desto eher stellt sich Lernerfolg ein. Diese intensive Auseinandersetzung kann durch soziale Lernprozesse unterstützt werden, indem die Lernenden miteinander interagieren und kommunizieren, Wissen hinterfragen, ergänzen und diskutieren. Hier setzt das Konzept des Kooperativen Lernens an: Es geht um die aktive Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt in der Gruppe, um von- und miteinander zu lernen (Slavin 1996). Dadurch hat es großes Potenzial, lernwirksame Lehr-Lern-Prozesse anzuregen.

Aber wann sind Lehr-Lern-Prozesse lernwirksam? Die empirische Unterrichtsforschung zeigt, dass dafür ihre Qualität entscheidend ist (Seidel/Shavelson 2007). Qualitativ hochwertiger Unterricht zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass die Lernenden zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt bewegt werden (kognitive Aktivierung), gezielte Unterstützung im Lernprozess erhalten (konstruktive Unterstützung) und ein effektiver Umgang mit der Lernzeit gegeben ist (Klassenführung) – **siehe Kasten 1**. Unser Beitrag zeigt, wie diese Dimensionen eines wirksamen Unterrichts (vgl. Trautwein et al. 2022) beim Kooperativen Lernen realisiert werden können.

BASISMERKMALE DES KOOPERATIVEN LERNENS

Sowohl Lernende als auch Lehrkräfte merken schnell, dass das bloße Anordnen der Lernenden in Arbeitsgruppen weder soziale Lernerfahrungen noch die Anregung von Lernprozessen garantiert. Gruppenarbeiten können sogar negative Erfah-

rungen mit sich bringen, etwa, wenn sich die Gruppenmitglieder nicht einigen können oder letztlich nur Einzelne die Arbeit erledigen (Aronson et al. 2014). Damit alle Gruppenmitglieder in den Arbeitsprozess involviert werden und echte gemeinsame kognitive Aktivität stattfinden kann, sind kooperative Arbeitsphasen nach bestimmten Merkmalen organisiert (Johnson/Johnson 1989). Diese »Basismerkmale« grenzen Kooperatives Lernen von herkömmlicher Gruppenarbeit ab und kennzeichnen zugleich eine gelungene Umsetzung: wechselseitige Abhängigkeit, individuelle Verantwortung, Interaktion, Reflexion, Sozial- und Kommunikationskompetenzen (vgl. den Beitrag von Brüning/Siewert in diesem Heft, S. 7).

Studien zum Kooperativen Lernen zeigen, dass kooperative Methoden in der Unterrichtspraxis selten eingesetzt werden und kooperative Prozesse oft nur eine geringe Qualität aufweisen (Adl-Amini et al. 2023). Die Qualität der Umsetzung ist jedoch entscheidend für die Lernwirksamkeit des Kooperativen Lernens: Sind kooperative Lerneinheiten nach den fünf Basismerkmalen gestaltet, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Lernenden in den Austausch treten und sich mit dem Lerninhalt auseinandersetzen.

Es existieren vielfältige Strategien und Methoden, um kooperative Lerneinheiten entsprechend dieser Basismerkmale zu gestalten (z. B. Adl-Amini/Völlinger 2021; Brüning/Saum 2024; Becker/Ewering 2020). Wichtig ist jedoch, was durch die Umsetzung der Basismerkmale mit Blick auf die oben genannten Dimensionen eines wirksamen Unterrichts erreicht werden kann, und zwar: Lehr-Lern-Prozesse im Sinne einer vertiefenden Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lerninhalt anzuregen sowie die Lernenden im Lernprozess durch die Lehrkraft oder die Lernenden selbst (Kunter/Trautwein 2013) zu unterstützen. Im Folgenden wird unter Be-

Dimensionen wirksamen Unterrichts

Für den Lernerfolg kommt es auf die Qualität der Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden sowie auf die Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt an. Diese Lehr-Lern-Prozesse werden den Tiefenstrukturen des Unterrichts zugeordnet und lassen sich anhand von drei übergeordneten Dimensionen beschreiben (Kunter/Trautwein 2013):

- **Kognitive Aktivierung:** Werden die Lernenden dazu angeregt, sich aktiv und vertieft mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen? (Fauth/Leuders 2022)
- **Konstruktive Unterstützung:** Wie unterstützt die Lehrkraft die Lernenden beim Wissenserwerb und wie sehr ist die Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden durch Wertschätzung und Respekt geprägt? (Sliwka et al. 2022)
- **Klassenführung:** Ist der Unterricht so gesteuert, dass Störungen minimiert werden und die Unterrichtszeit effektiv genutzt wird?

Hinweise zur Umsetzung dieser Dimensionen finden sich in der Publikationsreihe »Wirksamer Unterricht« des Instituts für Bildungswissenschaften Baden-Württemberg.
<https://ibbw-bw.de/Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/Publikationsreihe-Wirksamer-Unterricht>



zugnahme auf die Basismerkmale (kursiv) dargelegt, wie die Dimensionen »kognitive Aktivierung«, »konstruktive Unterstützung« und »Klassenführung« beim Kooperativen Lernen realisiert werden können.

KOGNITIVE AKTIVIERUNG ALLER LERNENDEN: KERNANLIEGEN KOOPERATIVEN LERNENS

Setzen sich Lernende gedanklich intensiv und zielgerichtet mit dem Lerninhalt auseinander, können Lerninhalte besser verstanden, tiefer verarbeitet und langfristig behalten werden. Wird bei den Lernenden die Bereitschaft zu dieser vertiefenden Auseinandersetzung geweckt? Sind die Aufgaben und Arbeitsaufträge darauf ausgerichtet, neue Informationen mit vorhandenen Wissensstrukturen zu verknüpfen? Werden die Lernenden angeleitet, ihre Antworten zu erklären und zu begründen? Ziel der kognitiven Aktivierung ist es, diese tiefgehenden Verarbeitungsprozesse bei den Lernenden anzustoßen und sie zum vertiefenden und zielgerichteten Nachdenken über den Lerninhalt anzuregen (Fauth/Leuders 2022).

Streng genommen bietet die Unterrichtsgestaltung lediglich das Potenzial zur kognitiven Aktivierung – tatsächliche kognitive Aktivität entsteht erst dann, wenn sich die Lernenden auf das Lernangebot einlassen. Das gemeinsame Lernen in der Gruppe bietet vielfältige Möglichkeiten, die Lernenden zu dieser intensiven Auseinandersetzung anzuregen (Hess/Lipowsky 2020).

Die größten Stellschrauben liegen bei der Verwendung aktivierender Aufgaben und deren Implementierung, damit die *direkte Interaktion* (die gemeinsame inhaltliche Auseinandersetzung der Lernenden) nicht oberflächlich bleibt, sondern mit echter kognitiver Aktivität einhergeht. Aufgaben haben ein hohes Potenzial zur kognitiven Aktivierung, wenn sie gedankliche Prozesse herausfordern, die über das Anwenden von Routinen und regelhaften Prozeduren hinausgehen. Beim Kooperativen Lernen kann die kognitive Aktivierung weiterhin gefördert werden, indem Aufgaben als echte Kooperationsaufgaben formuliert werden (*wechselseitige Abhängigkeit*), etwa: »*Erkläre deiner Gruppe, warum das Holzstück schwimmt, der Stein aber untergeht. Frage deinen rechten Sitznachbarn, ob er derselben Meinung ist und warum.*« Kooperative Lernaufgaben fordern die *Interaktion* also gezielt ein:

- Die Lernenden geben Inhalte in eigenen Worten wieder, begründen ihre Antworten und stellen Fragen.
- Meinungen können gegenübergestellt, neue und bestehende Informationen müssen integriert werden.

Dadurch bietet das gegenseitige oder gemeinsame Erklären Potenzial zur kognitiven Aktivierung. Wird zudem an die *individuelle Verantwortung* der Lernenden appelliert (z. B. durch Protokollieren der individuellen Beiträge oder anschließendes Vorstellen des Gruppenergebnisses; vgl. Brüning/Saum 2024), wissen die Lernenden, dass es auf ihren Beitrag ankommt. *Individuelle Verantwortung* schafft eine wichtige Voraussetzung für kognitive Aktivierung: die Bereitschaft der Lernenden, aktives Engagement zu zeigen und sich auf den Lernprozess einzulassen.

KONSTRUKTIVE UNTERSTÜTZUNG: DEN LERNPROZESS BEGLEITEN UND UNTERSTÜTZEN

Tiefe Lernerfahrungen werden nicht allein durch kognitiv aktivierende Aufgaben und Strategien erreicht. Ebenso wichtig

Kooperatives Lernen bietet besonderes Potenzial zur konstruktiven Unterstützung, denn sie lässt sich sowohl durch die Lehrkraft als auch in der direkten Interaktion innerhalb der Lerngruppe erfahren.

Unterrichtsfeedbackbogen »Tiefenstrukturen«

Um zu beobachten und zu reflektieren, wie die Dimensionen wirksamen Unterrichts in der Praxis (z. B. beim Kooperativen Lernen) umgesetzt werden, kann der vom Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg entwickelte Unterrichtsfeedbackbogen (UFB) »Tiefenstrukturen« genutzt werden. Er ist fächer- und schulformübergreifend einsetzbar und kann beispielsweise zur Selbstreflexion oder zur kollegialen Hospitation mit anschließendem Feedback eingesetzt werden.



ist eine unterstützende Begleitung der Lernprozesse mit dem Ziel, die Lernenden in ihrer eigenständigen Arbeit zu stärken. Konstruktive Unterstützung umfasst einerseits das Erkennen von Lernbedürfnissen und Verständnisschwierigkeiten sowie den bedarfsorientierten Umgang damit, beispielsweise durch eine Verringerung des Tempos, zusätzliche Erklärungen, Feedback oder Hinweise, welche den Lernenden ein Weiterkommen im Lernprozess ermöglichen. Darüber hinaus zielt die konstruktive Unterstützung darauf, die Beziehungen und die Interaktionen zwischen den Lernenden und der Lehrkraft positiv zu gestalten. Dies zeigt sich beispielsweise in einem respektvollen Miteinander oder einem konstruktiven Umgang mit Fehlern. Empirische Befunde zeigen, dass konstruktive Unterstützung mit einer positiven schulischen Entwicklung einhergeht: Lernende entwickeln eher Interesse und sind bereit, sich einzubringen, wenn die Lernumgebung Sicherheit, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit ermöglicht (Kunter/Trautwein 2013).

Kooperatives Lernen bietet besonderes Potenzial zur konstruktiven Unterstützung, denn sie lässt sich sowohl durch die Lehrkraft als auch in der *direkten Interaktion* innerhalb der Lerngruppe erfahren. Durch Feedback können sich die Lernenden gegenseitig darin unterstützen, einzelne Schritte der Lernaufgabe zu meistern. Die *wechselseitige Abhängigkeit* begünstigt das Erleben sozialer Eingebundenheit, durch *indivi-*

duelle Verantwortung erfahren die Lernenden Bedeutsamkeit ihrer Beiträge. Die Lehrkraft leistet konstruktive Unterstützung, indem sie die Lerngruppen nach Bedarf selbstständig weiterarbeiten lässt oder Impulse und Hilfestellungen gibt.

Feedback- und Reflexionsprozesse stellen ein Kernelement Kooperativen Lernens sowie der konstruktiven Unterstützung dar. Feedback trägt entscheidend zum Lernerfolg bei (Hattie 2023; Käfer et al. 2021), denn Lernende profitieren von Rückmeldungen und Verbesserungsvorschlägen zu ihren Arbeitsprozessen und -ergebnissen. Die Reflexion des Gruppenprozesses hilft, die Interaktion und Zusammenarbeit in den Gruppen zu verbessern.

Beim Kooperativen Lernen können die Lernenden also auf unterschiedliche Weise konstruktive Unterstützung erfahren. Meistens aber ist konstruktive Unterstützung innerhalb der Gruppe kein automatischer Prozess, sondern muss in einer wertschätzenden Lernatmosphäre immer wieder eingeübt und von der Lehrkraft begleitet werden. Häufig halten sich Lernende in der Gruppe oder im Unterrichtsgespräch zurück, weil sie Angst davor haben, etwas Falsches zu sagen oder abwertende Reaktionen auf einen Beitrag zu erhalten. In dieser Hinsicht stellt auch der adäquate Umgang mit Fehlern im Sinne einer Kultur der Fehlerfreundlichkeit eine Voraussetzung für gelingende Kooperationsprozesse in der Gruppe dar.

KLASSENFÜHRUNG: UNTERRICHT REIBUNGSLOS UND STÖRUNGSFREI GESTALTEN

Eine effektive Klassenführung hat das Ziel, einen möglichst reibungslos und störungsfrei ablaufenden Unterricht zu gewährleisten. Insofern schafft Klassenführung eine wichtige Basis für den Lernerfolg, denn: Unterricht kann nur dann lernwirksam werden, wenn die zur Verfügung stehende Zeit als echte Lernzeit genutzt werden kann. Klassenführung erfordert einerseits den angemessenen Umgang mit Störungen, also in klarer und fairer Weise auf sie zu reagieren und sie schnell zu beenden. Der Fokus liegt jedoch auf präventiven Maßnahmen: den Unterricht so zu organisieren, dass möglichst reibungslose Abläufe entstehen können (z. B. durch das Etablieren von Regeln und Routinen), und einen kontinuierlichen Überblick über die Vorgänge im Klassenzimmer zu haben (Monitoring). Das Monitoring der Lehrkraft ist Voraussetzung dafür, den Unterricht durch (non-)verbale Signale effektiv zu steuern,

Für eine lernwirksame Umsetzung des Kooperativen Lernens ist es bedeutsam, dass Lehrkräfte die Verantwortung für die Förderung der notwendigen Sozial- und Kommunikationskompetenzen übernehmen.

den Unterrichtsfluss aufrechtzuerhalten und zudem eine hohe Präsenz im Klassenraum zu zeigen (Thiel/Ophardt 2022).

Eine gute Klassenführung ist unabdingbar: Kooperative Methoden wie das Gruppenpuzzle weisen mitunter eine komplexe methodische Struktur auf und beinhalten verschiedene Arbeitsschritte. Das Etablieren von Gruppenregeln und Routinen kann den Lernenden Orientierung beim Ablauf der Lerneinheit bieten und einen reibungslosen Ablauf unterstützen. Dazu zählen beispielsweise (1) Zeitvorgaben der Arbeitsphasen, (2) Vorgehen bei der Gruppenbildung, (3) Wechselrituale, (4) Rollenverteilung in den Gruppen, (5) Ablauf des Austauschs (z. B.: Wer beginnt? Welche Aufgaben haben die Gruppenmitglieder?).

Dem Monitoring der Lehrkraft kommt eine wichtige Rolle mit Blick auf die Steuerung des Unterrichtsflusses und der Verhaltenssteuerung der Lernenden zu. Wird erst beim Wechselsignal mit dem Austausch begonnen? Ist die Lautstärke angemessen? Beispiel: Die Lehrkraft spricht leise mit einer Schülergruppe. Währenddessen dreht sie sich kurz zu einer benachbarten Gruppe um und signalisiert durch ein Ruhezeichen, dass diese leiser sprechen soll.

Eine effektive Klassenführung trägt in mehrfacher Hinsicht zum Gelingen kooperativer Lerneinheiten bei: Indem prosoziales Verhalten durch Regeln definiert, eingefordert und eingeübt wird, werden grundlegende *Sozial- und Kommunikationskompetenzen* sowie die Selbstregulation der Lernenden gefördert. Ein störungsfreies Arbeitsumfeld kann zudem zeitliche Ressourcen der Lehrkraft freisetzen, die für die Unterstützung einzelner Gruppen genutzt werden können.

DIE LEHRKRAFT BEIM KOOPERATIVEN LERNEN

Häufig erweist sich Kooperatives Lernen in der Unterrichtspraxis sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrkraft als ein anspruchsvolles Konzept (Völlinger et al. 2018). Die Lehrkraft muss komplexe Rollenanforderungen erfüllen: Sie gestaltet die Lerneinheiten und agiert als »guide on the side«, indem sie Unterstützungsbedarfe bei den Lernenden diagnostiziert, Hilfestellungen anbietet und den Austausch der Lerngruppen moderiert. Auch müssen für die Zusammenarbeit notwendige Sozial- und Kommunikationskompetenzen bei den Lernenden oft noch entwickelt und gefördert werden. Für eine lernwirksame und qualitativ hochwertige Um-

setzung des Kooperativen Lernens ist es daher bedeutsam, dass Lehrkräfte die Lerneinheiten vor dem Hintergrund der Lernenden gestalten und dabei auch die Verantwortung für die Förderung der notwendigen Sozial- und Kommunikationskompetenzen übernehmen.

In diesem Kontext zeigt eine Studie von Adl-Amini et al. (2023), dass Lehrkräfte, bei denen eine geringe Umsetzungsqualität kooperativer Lerneinheiten beobachtet wurde, häufig die Lernenden als ursächlich für die Probleme ansahen. Hingegen übernahmen Lehrkräfte mit einer hohen Umsetzungsqualität aktiv Verantwortung für den Aufbau und die Vermittlung der notwendigen Kompetenzen der Lernenden und die Strukturierung des Gruppenprozesses. Haben die Lernenden bisher wenig Erfahrung mit Kooperationsprozessen oder weisen sie nur schwache Sozial- und Kommunikationskompetenzen auf, müssen diese also zunächst vermittelt und aufgebaut werden. Dazu bietet es sich beispielsweise an, zunächst mit Partnerarbeiten zu beginnen und eine ausgewählte Kompetenz (z. B. leise reden, Brüning/Saum 2024) zu üben oder ein Transaktivitätstraining/Kommunikationstraining (z. B. Sawatzki et al. 2022) einzusetzen.

Für die Praxis bedeutet dies, dass Kooperatives Lernen einen Prozess darstellt, der vor dem Hintergrund der Lernenden gestaltet, eingeübt und unterstützt werden muss. Gelingt dieser Prozess, kann Kooperatives Lernen im Hinblick auf kognitive, motivationale und soziale Lernziele sehr förderlich sein – wie Metastudien zeigen (Kyndt et al. 2013). ♦

Stuttgarter BildungsQuellen 2025

Freitag, 10. 1. – Sonntag, 12. 1. 2025
in Stuttgart-Uhlandshöhe

Meditation als Kraftquelle

Wie kommen wir zu gesünder Tätigkeit in Kindergarten, Schule und Elternhaus?



LITERATUR

www.beltz.de/paed-materialien



DR. JOHANNA MARDER ist Referentin am Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg und forscht zur Qualität von Unterricht.

📧 johanna.marder@ibbw.kv.bwl.de

DR. ALEXANDRA DEHMELE ist Leiterin des Referats für Wissenschaftstransfer und Entwicklung von Standards am Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg.

📧 alexandra.dehmel@ibbw.kv.bwl.de

DR. KATJA ADL-AMINI ist Professorin für Schulpädagogik an der Technischen Universität Darmstadt und forscht zu adaptivem Unterricht sowie Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext von Heterogenität und Inklusion.

📧 katja.adl-amini@tu-darmstadt.de

DR. VANESSA VÖLLINGER ist Professorin für pädagogische Psychologie, Schwerpunkt Diagnostik und Förderung und Klinische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und forscht zu schulischen Trainings- und Interventionen sowie peer-gestütztem Lernen.

📧 vanessa.voellinger@ph-freiburg.de

DR. BENJAMIN FAUTH ist Leiter der Abteilung Empirische Bildungsforschung am Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. Zudem ist er als außerplanmäßiger Professor am Hector-Institut für empirische Bildungsforschung der Universität Tübingen tätig.

📧 benjamin.fauth@ibbw.kv.bwl.de

Vorträge

Eröffnungsvortrag: Christoph Hueck

Was ist anthroposophische Meditation, wie meditiert man, und wozu kann das führen?

Vortrag 2: Rudi Ballreich

Selbstführung, Stressmanagement und Persönlichkeitsentwicklung – Drei Wege zu innerer Freiheit und kreativem Handeln

Vortrag 3: Prof. Dr. med. David Martin

Meditation und Gesundheit - wissenschaftliche Betrachtung mit praktischen Übungen

Abschlussvortrag: Johannes Greiner

Erfahrungen mit den sechs Herzensübungen (Nebenübungen) und ihrer Auswirkung auf die seelische Gesundheit

Konzert mit Klavier und Gesang

Alžběta Greiner/Sopran und Johannes Greiner/am Flügel
«Begegnungen mit Engeln und anderen helfenden Geistern»

Werke von Antonín Dvořák, Johannes Greiner, Botho Sigwart zu Eulenburg, Tora zu Eulenburg

12 Seminare zum Thema des BildungsQuellen 2025 mit Fachdozent*innen.

Information und Anmeldung

Laurence Godard und Andreas Neider
Tel.: 07157 52 35 77 Email: aneider@gmx.de

Anmeldung nur im Internet:
www.bildungsquellen2025.de

Veranstalter, Konzeption, Organisation und Durchführung

Agentur «Von Mensch zu Mensch»
Laurence Godard und Andreas Neider

Bildungsretreat mit Michaela Glöckler im Mai 2025
www.bildungsretreat.de

Kooperatives Lernen in der Migrationsgesellschaft

Zur Überwindung der Rassengrenzen entwickelte der Sozialpsychologe Elliot Aronson in den USA Anfang der 1970er-Jahre das Gruppenpuzzle. Heute wissen wir: Diese Methode ist lernwirksam und fördert zugleich prosoziales Verhalten, positive Emotionen und das Gefühl der sozialen Zugehörigkeit. Sie ist also ideal für die Schule in der Migrationsgesellschaft.

DIANE BRIDGEMAN

Als Texas Ende der 1960er-Jahre begann, die sogenannte Rassentrennung an Schulen aufzuheben, entstanden innerhalb weniger Wochen Konflikte zwischen den Schülergruppen, die zuvor getrennt unterrichtet wurden. Daraufhin wurde der Sozialpsychologe Elliot Aronson von der University of Texas in Austin gebeten, schulische Reaktionsmöglichkeiten vorzuschlagen (Aronson/Wilson/Akert 2014). Dies ist der Ausgangspunkt der Jigsaw-Methode, auch bekannt als Gruppen- oder Expertenpuzzle. Angesichts weltweiter Migration hat sich an der Notwendigkeit zur gesellschaftlichen Integration nichts geändert. Deshalb lohnt sich auch nach mehr als 50 Jahren ein aktualisierter Blick auf das Jigsaw-Klassenzimmer.

DIE JIGSAW-METHODE

Die ursprüngliche Jigsaw-Methode (vgl. hierzu Aronson 1978) sieht vor, dass die Lehrkraft zunächst immer etwa sechs Schüler:innen einer »Stammgruppe« zuweist. In dieser Stammgruppe hat jede:r ein etwas anderes Segment von thematisch zusammenhängendem Material. Nach dem gegenseitigen Kennenlernen in der Stammgruppe werden die Schüler:innen zunächst in »Expertengruppen« eingeteilt, in denen jede:r das gleiche Material hat. In dieser Expertengruppe tau-

schen die Schüler:innen ihre Sichtweisen auf ihr Material aus und werden dadurch zu Experten für ihr Segment des Themas. Sie sind motiviert, innerhalb ihrer Expertengruppen zu arbeiten, weil sie auf diese Weise besser präpariert sind, ihren Stoff und ihre Konzepte im Rahmen des sich daran anschließenden Austauschs innerhalb der Stammgruppe zu vermitteln.

Später habe ich eine Variante eingeführt, die als »Meta-Puzzle« bezeichnet wird. Dabei bilden zunächst immer zwei Schüler:innen innerhalb der Expertengruppe ein Paar. Diese Partnerarbeit gleicht einem wechselseitigen Coaching: Die beiden Schüler:innen überprüfen, ob sie die Inhalte richtig erfasst und treffsicher aufbereitet haben. Anschließend besprechen sie mit allen Mitgliedern der Expertengruppe die Punkte, die sie bei dem anschließenden Unterrichten in ihrer Stammgruppe hervorheben und berücksichtigen wollen. Dieser Prozess der sozialen und kognitiven Gegenseitigkeit verstärkt das Lernen und den Austausch und erleichtert gleichzeitig ein besseres Verständnis.

Nach Aronson sollten die Schüler:innen in das Konzept des Kooperativen Lernens eingeführt werden, bevor die eigentliche Jigsaw-Methode umgesetzt wird. Zur Vorbereitung dienen Übungen zur Teambildung und zum wechselseitigen Un-

Das Gruppenpuzzle fördert die Empathie und wirkt sich signifikant auf den Respekt der Schüler:innen untereinander aus, was wiederum die schulischen Leistungen verbessern kann.

terrachten. Methodisch wurden dazu Interaktionsspiele und Plenums-Diskussionen angeleitet. In dieser Vorbereitungsphase stellt die Lehrkraft ihrer Klasse auch die Jigsaw-Methode als neues Lernkonzept vor und reflektiert die Erfahrungen mit den hinführenden Übungen.

Ich empfehle, dass die Lehrkräfte ihre Schüler:innen ermutigen, Zeit (beim Mittagessen oder in der Pause) mit den Mitgliedern ihrer Expertengruppe oder Stammgruppe zu verbringen, um ihre Interaktionen und sozialen Beziehungen außerhalb des Gruppenpuzzles weiter zu vertiefen.

KOGNITIVES LERNEN UND KRITISCHES DENKEN

Im Allgemeinen wird das Kooperative Lernen mit der Entwicklung kognitiver, metakognitiver und motivierender Fähigkeiten in Verbindung gebracht, die wiederum das selbst-regulierte Lernen von Schüler:innen fördern können (Efklides 2008; Järvelä et al. 2008; Facing History 2020). Die Forschungen der letzten Jahrzehnte speziell zur Wirkung des Gruppenpuzzles zeigen: Das Gruppenpuzzle steigert die akademische Leistung (Baneng 2020; Mbacho 2013), verbessert die kognitive Entwicklung (Willis 2021), wirkt sich positiv auf die Leistungsmotivation aus (Nurnindyah 2023; Facing History 2020) und fördert die Entwicklung des kritischen Denkens, z. B. nach dem Warum zu fragen, Sachverhalte zu bewerten und die eigene Sichtweise zu reflektieren (Christiansen/Sullivan 2010). Denn: Das Gruppenpuzzle fordert von den Schüler:innen, die Themengebiete gemeinsam zu erschließen, sie zu bedenken und dann wechselseitig vorzustellen. Am Ende müssen die neuen Wissensbestände zusammengeführt werden (Synthese).

Darüber hinaus ist das Gruppenpuzzle mit seiner Integration sozialer und kognitiver Komponenten förderlich für eine aktive, partizipative Art des Lehrens und Lernens, die ich als »shared learning« (gemeinsames Lernen) bezeichne. Die Interaktion mit verschiedenen Konzepten ist eine entscheidende Lernerfahrung, die die eigene Sichtweise auf ein Thema und damit das Gesamtverständnis für dieses Thema fördert.

In einer neueren Studie stellte Mbacho fest, dass Jigsaw die Wirkung des Geschlechts bei den Leistungen minimiert, insbesondere in Mathematik (Mbacho 2022). Zuletzt hat John Hattie die herausragende Lernwirksamkeit des Gruppenpuzzles betont (siehe PÄDAGOGIK 3/24).

Diese bemerkenswert vielfältigen Vorteile von Jigsaw sind nicht verwunderlich, denn es ermöglicht allen Schüler:innen, sich in ihren Lernprozessen als kompetent und wirksam zu erfahren.

EMPATHIE UND »NATÜRLICHER ALTRUISMUS«

Die Jigsaw-Methode beruht im Wesentlichen auf unserer menschlichen Fähigkeit zur Empathie, ausgelöst durch den respektvollen Austausch von Gedanken und Gefühlen. Die Entwicklung eines »natürlichen Altruismus« kann bereits im ersten Lebensjahr beginnen (Bridgeman 1983). Schüler:innen und Erwachsene können diese soziale und kognitive Gegenseitigkeit auf unterschiedlichen Wegen entwickeln, die Jigsaw-Methode ist einer davon.

Im Rahmen einer Studie habe ich das Gruppenpuzzle in einer 5. Klasse und mit einer Universitätsklasse durchgeführt (Bridgeman/Bridgeman 1978). Die Proband:innen beider Klassenstufen berichteten, dass sie die Kameradschaft, die sich entwickelte, und den positiven Umgang miteinander ebenso schätzen wie die Erfahrung, in nicht hierarchischer Kooperation zu einer Vielfalt von Gedanken angeregt zu werden. Ich beobachtete zudem die Entwicklung »kollektiver Resilienz« und »vertrauensvoller Gegenseitigkeit«, was sich dadurch erklären lässt, dass die Stammgruppe oft als unterstützender, sicherer Ort erlebt wird, insbesondere von denjenigen, die sich aus verschiedenen Gründen der Schülerschaft nicht zugehörig fühlen. Auf dieser Grundlage entwickeln die Schüler:innen wechselseitige Vertrautheit, können ihre Emotionen besser regulieren und ein Gefühl der Sicherheit entwickeln (Bridgeman/Aronson 1980).

Meine Forschungen zeigen, dass das Gruppenpuzzle im Vergleich zum traditionellen Frontalunterricht, aber auch im Vergleich zum herkömmlichen Gruppenunterricht die Kompetenz zur Perspektivenübernahme verbessert (Bridgeman 1981). Als eine Form der prosozialen Entwicklung fördert Jigsaw die Empathie über Unterschiede hinweg, also auch für Flüchtlinge (Taylor/Glen 2020). Und wird im Unterricht häufig mit der Gruppenpuzzle-Methode gearbeitet, dann wirkt sich das signifikant auf den Respekt der Schüler:innen untereinander aus (Nadya/Santoso 2021) – was, und damit schließt sich hier der Kreis zum vorherigen Abschnitt – nach der Studie von Okonotua und Ruiz aus dem Jahr 2020 wiederum die

Soziale Beziehungen haben sich als wichtigste Variable für körperliche und geistige Gesundheit erwiesen.

schulischen Leistungen verbessern kann. In einem Blog für Lehrkräfte wird die Bedeutung von Jigsaw für die emotionale Intelligenz hervorgehoben und berichtet, dass diese Methode zu einem besseren Verständnis und zu analytischen Fähigkeiten beiträgt und insgesamt eine angenehme Erfahrung für die Schüler:innen ist (Nusrath et al. 2019).

ZUGEHÖRIGKEIT UND PSYCHISCHE GESUNDHEIT

Zu den Vorteilen der Jigsaw-Methode gehören die Förderung einer auf Respekt basierenden Zusammenarbeit, in der sich die Schüler:innen sicher und unterstützt fühlen, insbesondere diejenigen, die Ziel von Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung oder anderen Formen der Unterdrückung sind. Insofern ist der vielleicht wichtigste gesellschaftliche Nutzen des Gruppenpuzzles seine Wirkung auf das Gefühl der Zugehörigkeit (belonging), das heißt: Die Schüler:innen fühlen sich geschätzt, respektiert und in die Gemeinschaft eingebunden, was eine entscheidende Grundlage für eine funktionierende Gesellschaft ist (Walton/Cohen 2007).

Seit mehr als 80 Jahren begleiten Wissenschaftler:innen der Harvard-University knapp 2000 Menschen aus drei Generationen, um herauszufinden, was das Wohlbefinden des Menschen positiv beeinflusst. Diese »Harvard Study of Adult Development« zeigt die hohe Bedeutung sozialer Beziehungen für das Gefühl der Zugehörigkeit und des Wohlbefindens. Das Vorhandensein von sozialen Beziehungen hat sich als wichtigste Variable für körperliche und geistige Gesundheit erwiesen (Waldinger/Shultz 2022). Vor diesem Hintergrund hat Murphy im Auftrag des US-Gesundheitsministeriums vor der Zunahme von Einsamkeit und Isolation gewarnt und gleichzeitig empfohlen, dass Schulen »sozial orientierte kooperative Lernprojekte einführen sollten, die sowohl die Bildungsergebnisse als auch die Beziehungen zu Gleichaltrigen verbessern können« (OSG 2023).

Jigsaw unterstützt insbesondere die schüchternen, weniger selbstbewussten und am meisten herausgeforderten Schüler:innen sowie diejenigen, die sich als »Außenseiter« fühlen (Bridgeman 1985). Insofern leistet es einen kaum zu überschätzenden Beitrag für die psychische Gesundheit von Schüler:innen, denn: Sich mit anderen verbunden zu fühlen, wird immer wichtiger, gerade weil die psychische Gesund-

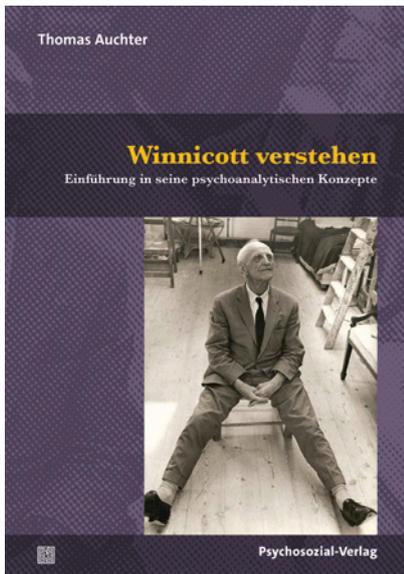
heit von Schüler:innen immer mehr Probleme bereitet (Monte-ro-Marin et al. 2023; Hinze et al. 2023). Die allgegenwärtigen sozialen Medien – die es noch nicht gab, als das Gruppenpuzzle entwickelt wurde – verstärken den Bedarf an persönlichen Kontakten, Diskussionen, Freundschaften und Verbindungen. Aus der Sicht der klinischen Psychologie schätze ich kooperative Interdependenz auch wegen der Freundschaften, die dadurch entstehen. Denn – wie die Forschung von Bayer berichtet – »hochwertige Freundschaften können Kinder vor psychischen Problemen wie Angst und Depression schützen« (2018).

Walter und Cohen stellen fest, dass das Gefühl der Ungewissheit über die eigene soziale Zugehörigkeit zu mangelndem Engagement führen kann, was sich wiederum negativ auf die schulischen Leistungen auswirkt (2007). Das betrifft nicht zuletzt neu zugewanderte Schüler:innen und solche, die Zielscheibe von Vorurteilen sind, wobei sich das fehlende Zugehörigkeitsgefühl zusätzlich auf ihre psychische Gesundheit auswirkt. In einer Studie aus dem Jahr 2023 wurde beispielsweise berichtet, dass schwarze Jugendliche über ein geringeres Zugehörigkeitsgefühl zur Schule empfinden als weiße, was mit einem um 35 Prozent erhöhten Risiko für Selbstmordgedanken und -versuchen verbunden ist (Boyd 2023).

Graham konnte zeigen, dass Zugehörigkeit mit akademischen Leistungen zusammenhängt und dass eine größere schulische Vielfalt allen Schüler:innen zugutekommen kann (vgl. Abrams 2024). Sie berichtet auch, dass »eine größere Vielfalt mit geringeren Mobbingraten verbunden ist, was zum Teil auf Verschiebungen in der Machtdynamik zurückzuführen ist und die Einstellung der Jugendlichen gegenüber Menschen anderer Rassen und ethnischer Gruppen verbessern kann« (Graham 2023; siehe auch Educational Psychologist 2018).

FRIEDENSPÄDAGOGIK

Ein Ziel von Jigsaw ist, dass die Schüler:innen besser verstehen, wie sie die unterschiedlichen Ansichten der anderen aushalten und schätzen können, ohne sie abzutun oder zu stereotypisieren. Die Perspektiven der anderen werden in einem Umfeld, in dem alle dazugehören, zu einer Überlegung und nicht zu einer Bedrohung (Cohen 2022; siehe auch Edutopia Video 2023). Eine Unterrichtsstudie berichtet, dass prosoziale Verhaltensweisen und emotionale Intelligenz (wie beim



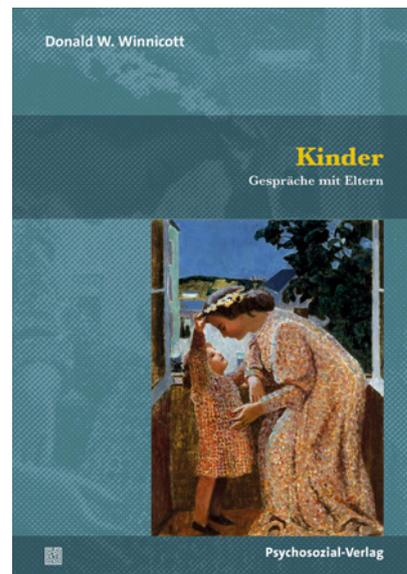
250 Seiten • Broschur • € 32,90
ISBN 978-3-8379-3321-5

Thomas Auchter

Winnicott verstehen

Einführung in seine psychoanalytischen Konzepte

Thomas Auchter geleitet durch wesentliche Aspekte der Lebens- und Werkgeschichte des berühmten britischen Psychoanalytikers und erläutert bedeutsame Konzepte.



146 Seiten • Broschur • € 22,90
ISBN 978-3-8379-3336-9

Donald W. Winnicott

Kinder

Gespräche mit Eltern

Winnicotts Ausführungen helfen Eltern, die alltäglichen Herausforderungen besser zu verstehen, und sie vermitteln Anleitungen, Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

 Psychosozial-Verlag

bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de

Jigsaw-Lernen) positiv mit Lebensgewohnheiten verbunden sind, die Gewalt in der Schule und Drogenmissbrauch verringern und die Lebenszufriedenheit erhöhen (González Moreno et al. 2024). Taylors Forschungen machen deutlich, dass »das Entfachen des Funkens der Verbundenheit in jungen Menschen zu neuen Normen motivieren und dazu beitragen könnte, den Kreislauf der Gewalt zu durchbrechen«, und genau das ist der Grund, warum 1971 das Jigsaw-Lernen konzipiert wurde (Taylor 2020). Das Zusammentreffen von Schüler:innen mit Angehörigen »unterschiedlicher ethnischer und religiöser Gruppen im akademischen Umfeld [wurde] mit einer positiven Einstellung gegenüber gruppenübergreifenden Kontakten in Verbindung gebracht, selbst im Kontext langwieriger ethnopolitischer Konflikte« (Faibish et al. 2023). In ähnlicher Weise empfehlen Glen et al. ein Modell, das Empathie und prosoziales Verhalten (wie Jigsaw) gegenüber einem Mitglied einer stigmatisierten Gruppe hervorruft, da es ihrer Ansicht nach die Einstellungen insgesamt verbessern und damit das prosoziale Verhalten gegenüber Flüchtlingen steigern kann (2020).

GESPALTENE GESELLSCHAFTEN

In seinem kürzlich erschienenen Buch schaut Cohen kritisch auf das hochgradig gespaltene politische System der USA. Vor diesem Hintergrund stellt er eine Verbindung zur Bildung und den Vorteilen einer kooperativen Zusammenarbeit von Schüler:innen her und verweist auf unser Bedürfnis nach sozialen Verbindungen und einem Gefühl der Zugehörigkeit

(2022). Darüber hinaus verweist er auf die Forschungen von Aronson zum Jigsaw-Klassenzimmer, das »die Bewegung des kooperativen Lernens in der amerikanischen Bildung so sehr inspiriert hat« (Cohen 2022). Cohen und ich stimmen darin überein, dass das Kooperative Lernen im Allgemeinen und das Gruppenpuzzle im Besonderen ein kleiner Schritt gegen eine gesellschaftliche Polarisierung sein können. Insofern bereichert das von Elliot Aronson entwickelte Gruppenpuzzle damals wie heute die Schule. Zugegeben: Das Gruppenpuzzle ist kein Allheilmittel, aber ein neuer Blick auf die positiven Wirkungen dieser kooperativen Unterrichtsmethode ist dringend geboten – zum Nutzen für unsere Schüler:innen und unsere Welt. ♦

LITERATUR

www.beltz.de/paed-materialien



DR. DIANE BRIDGEMAN arbeitet als klinische Psychologin in Santa Cruz, Kalifornien, und ist Vorsitzende des Ausschusses für soziale Gerechtigkeit und Vielfalt in der Monterey Bay Psychological Association in Kalifornien. In den 1970er-Jahren gehörte sie zum Team von Elliot Aronson, dem Entwickler der Jigsaw-Methode.