

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau Verlag · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

Für Karla, Romina, Paul, Daria und Leonard

*Möge kooperatives Lernen euren Schulalltag bereichern
und euch beim Lernen inspirieren*

Prof. Dr. Silke Traub, geb. 1964, lehrt Schulpädagogik und allgemeine Didaktik an der PH Karlsruhe (University of education). Sie leitet außerdem ein Erwachsenenbildungsstudium und ein Tutorentraining sowie das Zentrum für Schulpraktische Studien.

Silke Traub

Schritt für Schritt zum kooperativen Lernen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter utb.de und elibrary.utb.de

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2021.Klg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz und Grafik Umschlagseite 1: Kay Fretwurst, Spreeau.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 5474

ISBN 978-3-8385-5474-7 digital

ISBN 978-3-8252-5474-2 print

Inhalt

1 Kooperatives Lernen: Einleitung	7
2 Kooperatives Lernen: ein Überblick	13
2.1 Ein Streifzug durch die Geschichte	14
2.2 Ein Begriff mit vielen Facetten	17
2.2.1 Traditioneller Gruppenunterricht	18
2.2.2 Definition und Merkmale kooperativen Lernens	19
2.2.3 Ansätze kooperativen Lernens	21
2.3 Begründungszusammenhang	26
2.3.1 Hoffnungen und Befürchtungen von Lehrenden	27
2.3.2 Gesellschaftliche Begründung	28
2.3.3 Pädagogische Bedeutung	29
2.3.4 Psychologische Überlegungen	34
2.3.5 Zusammenfassung	36
2.4 Empirische Studien	36
2.4.1 Einsatz kooperativer Lernformen	36
2.4.2 Effizienz kooperativen Lernens	40
3 Kooperatives Lernen: Voraussetzungen schaffen	53
3.1 Die Rolle der Lehrperson	55
3.2 Die Rolle der Lernenden	58
3.3 Kooperative Lernsettings schaffen	60
3.4 Leistungsbewertung	63
4 Kooperatives Lernen: erste Schritte, einfache Formen	71
4.1 Einstieg in das kooperative Lernen	73
4.2 Übungen aus dem Bereich der Kommunikation und Interaktion	74
4.3 Textverarbeitungs- und Präsentationsmethoden	83
4.3.1 Präsentationsmethoden	83
4.3.2 Textverarbeitungsmethoden	85
4.3.3 Feedbackmethoden	87
4.4 Partnerschaftliche Helfersysteme	89
4.5 Einfache kooperative Formen	90
4.5.1 Vergewisserungsphase/Murmelfase	90
4.5.2 Kugellager	94
4.5.3 Netzwerk	97
4.5.4 Placemat	102
4.5.5 Think-Pair-Share	108

5 Kooperatives Lernen: Partner- und Gruppenarbeit	115
5.1 Lernen durch wechselseitiges Lehren	117
5.2 Partnerkooperation	121
5.2.1 Partnerinterview.....	123
5.2.2 Multiinterview	134
5.2.3 Partnerpuzzle	141
5.2.4 Lerntempoduett.....	152
5.3 Gruppenkooperation	165
5.3.1 Gruppeninterview.....	165
5.3.2 Gruppenpuzzle.....	171
5.3.3 Gruppenrallye.....	187
5.3.4 Gruppenturnier.....	196
5.3.5 Konstruktive bzw. strukturierte Kontroverse.....	205
5.3.6 Kleinprojekte in Gruppen	211
6 Kooperatives Lernen in selbstgesteuerten Lernsettings	217
6.1 Kooperatives Lernen als aktive Lernphase im Sandwich-Prinzip	219
6.2 Kooperative Lernmethoden als Bestandteil der Stationenarbeit	220
6.3 Aufgaben in kooperativen Lernmethoden in der Wochenplanarbeit	222
6.4 Kooperatives Lernen integriert in die Freiarbeit	225
6.5 Kooperatives Lernen als wesentlicher Bestandteil des Projektunterrichts	226
7 Fazit	231
Literatur	235

1 Kooperatives Lernen: Einleitung

„Das war echt cool, wir haben es geschafft“, „am besten fand ich, dass wir so gut zusammengearbeitet haben und dies auch durften“, „mir hat es gefallen, dass wir uns gegenseitig helfen konnten und gemeinsam gelernt haben“. Solche Äußerungen aus dem Munde von Lernenden machen Mut für kooperatives Lernen.

Allerdings stößt man im allgemeinen Lehrbetrieb auch immer wieder auf Äußerungen wie „nicht schon wieder Gruppenarbeit“, „da lernt man doch nichts dabei“ oder „das kann ich alleine viel besser und schneller“.

Auch Lehrpersonen machen teilweise negative Erfahrungen mit kooperativem Lernen und stellen fest, „da arbeitet einer für alle“, „die Gruppenarbeit ist Zeitvergeudung“, „Gruppenarbeit in 45-Minuten im Fachlehrerprinzip ist nicht machbar“, „da kommt zu wenig dabei heraus“, „alles bleibt an der Oberfläche“, „ich verliere die Kontrolle“...

Diese ambivalente Einstellung zum kooperativen Lernen drückt sich vor allem in der Diskrepanz von Theorie und Praxis aus: Kooperative Lernformen- und -methoden werden in der Literatur und in pädagogischen Gesprächen hoch gehandelt. So nimmt in Europa kooperatives Lernen in den offiziellen Curricula einen hohen Stellenwert ein, allerdings ist in der Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung davon weniger zu sehen. Nach einem Gruppenarbeitsboom in den 70-er Jahren wird derzeit – wenn überhaupt – eher auf Partnerarbeit zurückgegriffen.

Diese Diskrepanz lässt sich vor allem auf einen nicht sachgerechten Umgang mit kooperativem Lernen zurückführen: Die Vorstellung, man müsse Lernende nur zusammensetzen und dann entwickle sich das kooperative Lernen ganz von alleine ist naiv, leider auch weit verbreitet. Nicht von ungefähr entstehen deshalb Enttäuschungen und Vorurteile, wie die vorhin beschriebenen. Die Folge davon ist der Verzicht auf kooperative Lernformen in vielen Bildungsinstitutionen.

Wenn kooperative Methoden effizient und erfolgreich in der Praxis eingesetzt werden sollen, dann muss dieses theoretisch durchdacht und reflektiert, also gezielt vorbereitet werden. Außerdem ist kooperatives Lernen nicht immer gleichermaßen sinnvoll anzuwenden: es gibt Unterrichtsinhalte, die sich durch kooperatives Lernen gut erschließen lassen und Inhalte, die anderer Methoden bedürfen.

In jedem Falle müssen Lehrende und Lernende auf kooperative Lernformen vorbereitet werden. Kooperatives Lernen ist ein Prozess, der langsam aber stetig zu erlernen und schrittweise umzusetzen ist. Bisher werden zwar theoretisch die Vorteile kooperativen Lernens, vor allem die Entwicklung sozialer Fähigkeiten wie Akzeptanz und Toleranz gesehen, die praktische Umsetzung gelingt aber noch zu

wenig oder entsteht rudimentär. Kooperatives Lernen spielt in der Aus-, Fort- und Weiterbildung eine zu geringe Rolle, so dass Lehrenden die Kompetenzen zur Einführung und Durchführung kooperativer Methoden fehlen.

Kooperatives Lernen ist anspruchsvoll. Lehrende und Lernende sind nachhaltig dafür zu qualifizieren. Hierbei möchte das Buch einen Beitrag leisten.

Es soll dazu verhelfen, den Unterrichtsalltag durch kooperatives Lernen zu bereichern und kooperative Lernmethoden sinnvoll, ansprechend und situationsangemessen einzusetzen. Dazu gehört sowohl der eigenständige Einsatz kooperativer Methoden im Unterricht als auch die Beherrschung bestimmter kooperativer Formen im Sinn einer Methodenkompetenz zur Durchführung von Unterrichtskonzepten wie Freiarbeit oder Projektunterricht.

Im Buch werden fünfzehn Fragen gestellt, auf die in den einzelnen Kapiteln ausführlich eingegangen und Antworten gesucht werden. Im Schlusskapitel werden die Fragen nochmals aufgegriffen und zusammenfassend beantwortet.

Fragen:

- Wo liegen die Ursprünge kooperativen Lernens?
- Was wird unter kooperativem Lernen verstanden?
- Wie wird der Einsatz kooperativen Lernens begründet und welche Ziele werden damit verfolgt?
- Was sagen empirische Studien zur Umsetzung und Wirksamkeit kooperativen Lernens?
- Welche Rolle übernimmt die Lehrperson in kooperativen Lernsettings?
- Wie wird die Rolle der Lernenden definiert und welche Voraussetzungen müssen dafür geschaffen werden?
- Wie kann kooperatives Lernen initiiert werden?
- Wie kann Leistung in kooperativen Lernsettings beurteilt und gewürdigt werden?
- Wie kann mit kooperativem Lernen begonnen werden?
- Welche Übungen aus dem Bereich der Kommunikation und Interaktion bieten sich zur Vorbereitung kooperativer Lernformen an?
- Welche Methoden können helfen für kooperatives Lernen benötigte Strategien aufzubauen?
- Welche einfachen kooperativen Formen können als Einstiegsmethoden genutzt werden?
- Welche kooperativen Methoden kann man unterscheiden?
- Wie funktionieren die einzelnen Methoden?
- Wann können diese Methoden jeweils eingesetzt werden?
- Welche Funktion wird dem kooperativen Lernen im Sandwich-Prinzip zuteil?
- Welche Bedeutung nimmt kooperatives Lernen in offenen Lernsettings wie Stationenarbeit, Wochenplanarbeit, Freiarbeit und Projektunterricht ein?

Jedes Kapitel beginnt mit einem ‚Advance organizer‘. Ein ‚Advance organizer‘ ist eine der eigentlichen Stoffvermittlung vorausgehende (advance) Lernhilfe, im Grunde also ein ‚organizer in advance‘. In der deutschsprachigen Psychologie wird der ‚Advance organizer‘ auch als ‚vorbereitete Organisationshilfe‘ bezeichnet. Dank dieser Vorausplanung kann ein Blick auf jedes Kapitel geworfen werden. Entsprechend der Luftaufnahme aus einem Flugzeug, die eine Landschaft oberflächlich und nicht im Detail zeigt, stellt die Grafik einen Überblick über das entsprechende Kapitel dar, ohne bereits Erklärungen zu enthalten. Ein ‚advance organizer‘ erleichtert die Verknüpfung oder Verbindung des neuen Fachwissens mit dem schon vorhandenen (Vor-)wissen, indem eine allgemeine gedankliche Struktur (organizer) angeboten wird.

Die Inhalte, die im Kapitel bearbeitet sind, werden hier im Zusammenhang dargestellt. So kann der Leser/die Leserin prüfen, ob das Kapitel dem momentanen Lesebedürfnis entspricht. Damit sei angedeutet, dass die Kapitel nicht in der gedruckten Reihenfolge gelesen werden müssen. Der Aufbau des Buches erscheint allerdings sinnvoll: erst die Theorie, dann die Möglichkeit der schrittweisen Umsetzung kooperativen Lernens in die Praxis und der Ausblick über den schulischen Unterricht hinaus.

Die einzelnen Kapitel gliedern sich wie folgt:

Im *zweiten Kapitel* wird ein Überblick über kooperatives Lernen gegeben. Dazu gehört die historische Entwicklung von der herkömmlichen Gruppenarbeit hin zum kooperativen Lernen. Danach wird der Begriff des kooperativen Lernens in all seinen Facetten dargestellt, ehe dann Chancen und Grenzen auf empirische Studien gestützt vorgestellt und diskutiert werden. Nur so kann eine umfassende Vorstellung kooperativen Lernens entstehen, die als Hintergrund für vielfältiges individuelles kooperatives Lernarrangement dient.

Im *dritten Kapitel* geht es um die Frage, welcher Voraussetzungen es bedarf, um kooperatives Lernen umsetzen zu können und wie diese geschaffen sind. Hierzu gehören institutionelle Rahmenbedingungen, ebenso wie die Rolle der Lehrperson und der Lernenden sowie deren Interaktion untereinander, insbesondere die Bedeutsamkeit gruppenspezifischer Prozesse. Nur wenn alle auf kooperatives Lernen eingestellt und eingespielt sind, kann dies auch erfolgreich sein. Auch die Frage der Leistungsbeurteilung in kooperativen Lernsettings wird hier gestellt und nach Antworten gesucht.

Das *vierte Kapitel* widmet sich dem Weg hin zum erfolgreichen kooperativen Lernen. Einfache Spiele und Übungen unterstützen den Prozess. Diese werden vorgestellt, diskutiert und in den Rahmen des kooperativen Lernens eingebettet. Außerdem werden einfache kooperative Lernformen erläutert und an Beispielen veranschaulicht, da für kooperatives Lernen der Leitspruch: vom einfachen zum komplexen sehr passend ist.

Das *fünfte Kapitel* befasst sich dann mit kooperativem Lernen in verschiedenen Lehr-Lern-Settings. Es werden unterschiedliche kooperative Lernmethoden in Partner- und Gruppenform zunächst theoretisch beschrieben und dann durch Unterrichtsbeispiele plastisch dargestellt. Anhand dieser Beispiele soll es den Leserinnen und Lesern gelingen, solche kooperative Lernformen direkt im eigenen Unterricht umsetzen zu können. Deshalb wird für jede Methode ein Beispiel aus der Grundschule, der Sekundarstufe und der Erwachsenenbildung exemplarisch vorgestellt.

Kooperatives Lernen spielt aber auch in vielen selbstgesteuerten Lernsettings eine Rolle, sind hier Weg und Ziel und auch das soll erläutert und praktisch vorgestellt werden. So kann kooperatives Lernen im Sandwich-Prinzip in kleinen Lernsequenzen geübt werden. Kooperatives Lernen spielt in der Stationenarbeit und der Wochenplanarbeit eine wichtige Rolle und ist spätestens in der Freiarbeit und dem Projektunterricht ein zentraler Bestandteil des Lerngefüges. Damit befasst sich das *6. Kapitel*. Im *Schlusskapitel* ist zu belegen, dass kooperatives Lernen möglich ist. Hierzu möchte ich meine im Eingangskapitel aufgestellten Fragen im Telegrammstil beantworten.

Jedes Kapitel schließt mit einem „Blick zurück“, Anregungen für die Weiterarbeit in Einzel- oder kooperativen Lernsettings sowie Literaturtipps ab.

Das Buch stellt eine Neuauflage des 2004 erstmal entstandenen Bandes „Unterricht kooperativ gestalten“ dar.

Dieses wendet sich an alle, die sich zum ersten Mal auf kooperatives Lernen einlassen, die mitten in der Organisation kooperativer Lernprozesse stehen oder die sich mit kooperativem Lernen intensiv auseinandersetzen möchten. Kooperatives Lernen bezieht sich dabei schwerpunktmäßig auf Lernprozesse in der Schule, aber auch auf jene in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung und auf Prozesse in der Lehrerfortbildung. Deshalb ist – wenn hier von Unterricht gesprochen wird – immer Unterricht mit Lernenden aller Altersgruppen gemeint (Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung). Diese werden in der Regel als Lernende bezeichnet, manchmal auch als Teilnehmer oder Gruppenmitglieder. Wenn es speziell um den schulischen Kontext geht, dann wird von Schülerinnen und Schülern gesprochen. Das Buch richtet sich demnach an Lehramtsstudierende aller Studiengänge und Fachrichtungen, an Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, an alle Lehrerinnen und Lehrer und an alle, die in der Erwachsenenbildung pädagogisch tätig sind.



Anregungen zur Weiterarbeit:

1. Lassen Sie Ihre Unterrichtspraxis der vergangenen oder der laufenden Wochen Revue passieren und überlegen Sie sich, wann Sie welche kooperativen Lernformen in letzter oder nächster Zeit eingesetzt haben oder einsetzen wollen. Tragen Sie diese Methoden in das dafür abgedruckte Stundenplanraster ein.

Stundenplanraster

Woche vom:

Stunde	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1	Klasse: Fach	Klasse: Fach:	Klasse: Fach	Klasse: Fach:	Klasse: Fach:
2	Klasse: Fach:	Klasse: Fach:	Klasse: Fach:	Klasse: Fach:	Klasse: Fach:
3	Klasse: Fach:	Klasse: Fach:	Klasse: Fach:	Klasse: Fach:	Klasse: Fach:
4	Klasse: Fach:	Klasse: Fach:	Klasse: Fach:	Klasse: Fach:	Klasse: Fach:
5	Klasse: Fach	Klasse: Fach:	Klasse: Fach:	Klasse: Fach	Klasse: Fach:

- Überlegen Sie, in welchen Fächern/Themen und Klassen/Kursen Sie gerne mehr kooperative Methoden einführen wollen und wählen Sie sich ein Fach/Thema und eine Klasse/Kurs für die weiteren Anregungen aus.
- Wie definieren Sie kooperatives Lernen zum jetzigen Zeitpunkt und welche Chancen und Grenzen weisen Sie dieser Methode zu?
Diskutieren Sie mit Kolleginnen und Kollegen über den Einsatz kooperativen Lernens im Unterricht, Seminar, Kurs ...! ◀

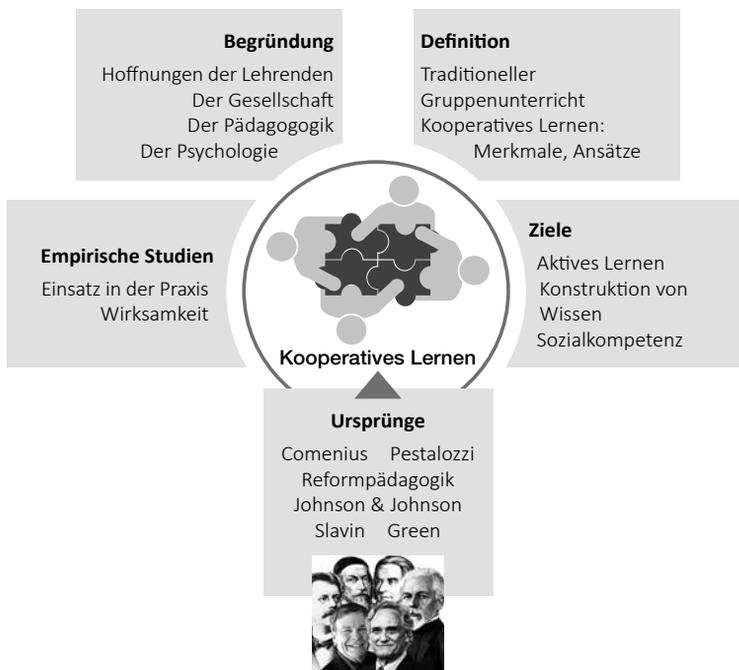
2 Kooperatives Lernen: ein Überblick

In diesem Kapitel wird der Fokus auf die Ursprünge kooperativen Lernens gelegt, kooperatives Lernen definiert und gegenüber traditionellen Gruppenarbeitsformen abgegrenzt. Außerdem werden die Chancen und Grenzen kooperativen Lernens unter Einbezug empirischer Befunde diskutiert.

Mit den folgenden vier Fragen beschäftigt sich dieses Kapitel:

- Wo liegen die Ursprünge kooperativen Lernens?
- Was wird unter kooperativem Lernen verstanden?
- Wie wird der Einsatz kooperativen Lernens begründet und welche Ziele werden damit verfolgt?
- Was sagen empirische Studien zur Umsetzung und Wirksamkeit kooperativen Lernens?

Advance Organizer



2.1 Ein Streifzug durch die Geschichte

Kooperatives Lernen lässt sich bis zu Comenius (1592–1670) und seine *Didactica Magna* zurückverfolgen. Er fordert eine Didaktik, bei der die Lehrenden weniger lehren und die Lernenden mehr lernen. Für Comenius ist es wichtig, dass Lehren und Lernen nicht getrennt voneinander betrachtet werden, sondern in ihrer Ergänzung. Er verlangt die Arbeit in Gruppen und verwahrt sich gegen einen individuellen Unterricht. Am meisten lernt der, der anderen sein Wissen lehren kann. Wechselseitiges Lehren durch die Lernenden selbst ist ihm ein wichtiges Anliegen. Kooperation erkennt er damals schon als wichtiges Mittel zur Effizienzsteigerung (vgl. Comenius & Altemöller 1905/2015).

Später folgten weitere Entwicklungen, in denen kooperative Methoden eingesetzt wurden. Auch bei Pestalozzi existiert der Gedanke, dass sich Schülerinnen und Schüler wechselseitig beim Lernen unterstützen, was Unterricht und Erziehung eine neue Richtung verlieh. Vor allem das Helfersystem wurde teils aus organisatorischen, teils auch aus erzieherischen Gründen gepflegt. So wurden jüngere Kinder von älteren in vielen verschiedenen Bereichen des Lernens, aber auch des Lebens unterstützt. Dadurch intensivierte sich die individuelle Verantwortung des Einzelnen für die Gruppe und es entwickelte sich ein bedeutsamer und für das Zusammenleben notwendiger Zusammenhalt unter den Kindern und Jugendlichen (vgl. Pestalozzi & Vogel 2016).

Auftrieb für die Gruppenarbeit als Teil des kooperativen Lernens lösten die Diskussionen der Reformpädagogik aus. Sowohl Kerschensteiners Ablehnung der ‚Buchschule‘, als auch Gaudigs Aversion gegen die ‚Lehrerschule‘ machen deutlich, dass die damals herrschende Schulform veraltet war und Neuerungen gefordert wurden. Hugo Gaudig (1860–1923) vertrat das Prinzip, die Gemeinschaft der Schüler in den Mittelpunkt zu stellen. Kerschensteiner (1854–1932) setzte Aktivität und Verantwortung als zentrale Ziele ein. Allerdings stand bei Gaudig eher die soziale Verantwortung im Vordergrund, er betonte Wert und Moral der Gemeinschaft, Kerschensteiner dagegen akzentuierte die persönliche Verantwortung, indem er Routinen der Zusammenarbeit in Kleingruppen einführte (vgl. Gaudig 1963; vgl. Kerschensteiner 1912).

In Deutschland gewann am Ende des 19. Jahrhunderts der Landerziehungsheimansatz große Bedeutung. Hermann Lietz (1868–1919) ist ein Vertreter dieser Bewegung, der kooperative Erziehung als wichtig und notwendig erachtete. Nicht die Lehrer sollten dominieren, sondern die Schüler sollten aktiv einbezogen werden und sich in kleinen Gruppen in ihrem Lernen unterstützen (vgl. Lietz 1917/2019). John Dewey (1859–1952) forderte 1916 in seinem Buch „*Democracy and Education*“ (1935 ins Deutsche übersetzt), dass Schulklassen zu authentischen Gemeinschaften werden. Dies gelingt dann am besten, wenn soziale Interaktionen, Kooperation und Kommunikation gefördert werden. 1938 definiert Dewey in seinem

Buch „Erfahrung und Erziehung“ Kriterien zur Beurteilung von Lernerfahrungen. Lernerfahrungen müssen dem individuellen Entwicklungsstand angemessen sein, damit sich Lernende Bedeutungszusammenhänge erschließen können. Dewey war ein Verfechter des problemorientierten Unterrichts. Seine Forderungen nach Selbstbestimmung, sozialem und kognitivem Lernen versuchte er in der Laboratory School in Chicago umzusetzen (vgl. Dewey & Oelkers 2011).

Auf diesen Gedanken stützte sich auch der Dalton Plan von Helen Parkhurst (1886–1973) und der Jena-Plan von Peter Petersen (1884–1952). Parkhurst wollte allen Kindern die gleiche Möglichkeit der Förderung verschaffen. Dies versuchte sie zu erreichen, indem sie den üblichen Stundenplan abschaffte und Facharbeitsräume (Laboratorien) einrichtete, die didaktisches Material für die Hand der Lernenden enthielten. Den gebundenen Unterricht ersetzte Parkhurst durch ein individualisiertes Lernen innerhalb eines bestimmten Freiraums. Ihre Schülerinnen und Schüler sollten das Leben bewältigen lernen. Für die Lösung dieser Aufgabe müssen die Lernenden Gelegenheiten erhalten, selbsttätig und eigenverantwortlich Erfahrungen zu sammeln. Da dies aber nicht plan- bzw. ziellos geschehen kann, erhalten die Lernenden Arbeitsanweisungen (assignments), in denen sich die stofflichen Vorgaben ausdrücken. Die Lehrenden sind für das Stellen der Arbeitsanweisungen verantwortlich. Um in der Schule erfolgreich lernen zu können, benötigen die Lernenden Qualifikationen. Dabei wichtig ist vor allem, dass eine Aufgabe selbstständig und eigenverantwortlich lösbar ist. In der Schule handelt es sich um die Aneignung von Bildungsinhalten. Sie enthalten das Wissen zur Lebensbewältigung. An einen Bildungsinhalt geht jedes Kind zunächst gemäß seinen Voraussetzungen heran und bearbeitet die Aufgabe individuell. Erst danach mag ein Austausch über das angeeignete Wissen erfolgen. Soziales und kooperatives Lernen steht dabei im Vordergrund des Lernens, so die Überlegungen Parkhursts (vgl. Dalton-Plan) (vgl. Parkhurst 1859; vgl. Popp 1999).

Petersen gründete die Jena-Plan-Schule, die er als Lebensgemeinschaftsschule verstand, in der Lernende, Lehrende und Eltern ein vielfältiges Schulleben entfalten können. Um dieses Schulleben gestalten zu können, definiert Petersen sogenannte Vor-Ordnungen, die als generelle schulische Regeln gelten. Dazu gehört, dass die Lehrenden bestimmen, welche Tätigkeiten in welchen Räumen durchgeführt werden und welche Arbeitsmittel in den einzelnen Räumen zur Verfügung stehen. Die Erziehung zu Umgangsformen wird als ebenso wichtig angesehen wie die Arbeitshaltung des Einzelnen in der Gruppe. Nur dank der Vor-Ordnungen kann es Petersen zufolge Freiheiten geben, die es dem Einzelnen ermöglichen, seine individuellen Fähigkeiten und Neigungen zu entwickeln. Dabei spielt für Petersen die Gemeinschaft eine besondere Rolle. Die ‚freien Arbeiten‘ gehören zum Kernunterricht, nämlich zur Gruppenarbeit. Die Gruppenarbeit ist ein zentrales Moment in den Jena-Plan-Schulen. In den Stammgruppen wird gemeinsam an bestimmten Oberthemen gearbeitet. Innerhalb dieser Themen wählen die einzelnen Gruppen ein Unterthema aus und be-

arbeiten es auf ihre Weise. Anschließend werden die Ergebnisse zusammengetragen. Petersen sieht drei Altersstufen vor (6–9, 10–12 und von 12–14 Jahre alte Kinder). Innerhalb dieser Gruppierungen plant er häufig wechselnde Teams, die mit unterschiedlichen Schwerpunkten gebildet werden. Petersen ging es dabei nicht allein um bessere Leistungen, sondern vor allem darum, soziale Lernziele durch Gruppenunterricht zu erreichen, da soziale Spannungen eher abgebaut und Konflikte mit Mitlernenden so lösbar würden (vgl. Petersen 1927/2011).

Die Reformpädagogik verlangte „eine Schule als Stätte des Lebens“, die erziehen und bilden sollte. Dabei konnte die Gruppenarbeit einen wichtigen Beitrag leisten. Gruppenarbeit sollte aber weder damals noch soll sie heute die Einzelarbeit oder das Unterrichtsgespräch ersetzen, sondern eine zusätzliche Bereicherung des Unterrichtsalltags darstellen. Mitgedacht wird, dass infolge der Gruppenarbeit neben der Gemeinschaftsbildung die Individualbildung nicht zu kurz kommt. In einer Gemeinschaft kann sich das Kind einbringen, es wird an einem Lösungsprozess beteiligt und kann dabei seine Fähigkeiten und Kenntnisse entwickeln und erweitern. Der Nationalsozialismus stellte die Tradition der kooperativen und sozialen Lernorganisation unter die Zeichen einer Kollektiverziehung und brach sie damit ab. Eine Aufarbeitung des Gruppenunterrichts nach dem 2. Weltkrieg erfolgte vor allem in zwei Theorieschüben:

In den 50er und 60er Jahren wurde die ältere nordamerikanische Diskussion über Gruppendynamik in der BRD popularisiert. Der vor den Nationalsozialisten in die USA geflohene Sozialpsychologe Kurt Lewin hat wichtige Impulse für die Neubewertung der Gruppe als Erziehungsinstanz geliefert. Er wertete die Gruppe als Erziehungsinstanz auf (vgl. Bogner 2017).

In der Folge hoben Tausch & Tausch die Relevanz der Kleingruppenarbeit für das Erlernen sozialer Beziehungen besonders hervor. Sowohl der Erwerb kognitiver Kompetenzen als auch sozialer Kompetenzen erachten sie bis heute als zentral (vgl. Tausch & Tausch 1998).

Gegen Ende der 60er Jahre geriet im Gefolge von Studentenrevolte und Bildungsreform ein neuer Akzent in die Diskussion über den Gruppenunterricht. Es wurde angenommen, dass die Zielvorstellungen von individueller und gesellschaftlicher Emanzipation im konventionellen Schulbetrieb mit seiner Vorherrschaft von Frontalunterricht und weisungsgebundenem Lernen kaum verwirklicht sein dürften. Ich-Stärke und Identität waren zu fördern. Dazu benötigen die Lernenden Kommunikations-, Handlungs- und Interaktionskompetenz, die zum Teil durch Gruppenarbeit erreichbar sind. Schülerinnen und Schüler sollten durch die Einrichtung von Konzepten sozialen Lernens erfahren, wie eigene Interessen artikuliert und vertreten, aber auch wie solidarisch gehandelt werden kann. Neben Gruppenunterricht wurden auch andere Formen sozialen Lernens eingesetzt.

In den achtziger Jahren ist es um die Gruppenarbeit eher ruhig geworden. Allerdings ist sie heute auch in einem anderen Kontext situierbar. Gruppenarbeit erhält einmal

als Kooperationsform innerhalb offener Unterrichtsmethoden eine größere Bedeutung und wird auch lernpsychologisch im Bereich des selbstgesteuerten Lernens zunehmend als bedeutsam und wichtig erachtet (vgl. Konrad & Traub 2017).

Über die traditionellen Formen des Gruppenunterrichts hinaus erörtert man gegenwärtig intensiver die aus der amerikanisch-kanadischen Tradition stammenden kooperativen Lernformen.

David Johnson und Roger Johnson waren es, die den Begriff des kooperativen Lernens geprägt haben und sie gelten wohl auch heute noch als die vielleicht bekanntesten Vertreter dieser Richtung. In ihren Studien und Berichten beriefen sie sich auf unterschiedliche Wurzeln kooperativen Lernens, entwickelten daraus dann aber ein offenes Konzept (vgl. Johnson & Johnson 1994).

Kagan, Sharan und Slavin knüpften an die Arbeit der Johnsons an und machten kooperatives Lernen populärer (vgl. Sharan & Slavin 1995). Slavin gibt dabei auch einen Überblick über den Forschungsstand. Er berücksichtigt dabei vor allem Studien mit Kontrollgruppendesign und er schaut sich das strukturierte Lernen im Team und die informellen Methoden für das Lernen in Gruppen an.

Eine wichtige theoretische Grundlage dieser Überlegungen bildet die Annahme, Denken sei prinzipiell erlernbar. Lernen wird in diesem Zusammenhang als Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Lernstoff verstanden. Bereits Gelerntes kann auf neue Situationen übertragen werden, wodurch Vorhandenes besser behalten und Neues sinnvoll vernetzt werden kann.

2.2 Ein Begriff mit vielen Facetten

Seit den neunziger Jahren ist wieder ein ansteigendes Interesse an kooperativen Lern- und Arbeitsformen zu beobachten. Unterschieden wird dabei zwischen ‚traditionellem Gruppenunterricht‘, wie er in der Unterrichtspraxis deutscher Schulen noch immer überwiegend vorkommt und neuen Formen und Methoden kooperativen Lernens. Diese wurden in den siebziger Jahren in den USA und in Kanada entwickelt und vor allem durch die Arbeiten von Günter L. Huber (1990) im deutschsprachigen Raum bekannt. Kooperatives Lernen ist der weiter gefasste Begriff, schließt Gruppenarbeit ein und wird vom individuellen Lernen und dem lehrerzentrierten Unterricht abgegrenzt.

Die Kooperation bezieht sich dabei vor allem auf das gemeinsame Arbeiten in der Gruppe, das gegenseitige Unterstützen und damit das nachhaltige Lernen bei allen Gruppenmitgliedern (Kliebisch & Meloefski 2013, S. 119).

Gemeinsames Lernen zu zweit oder in der Gruppe ist im Unterricht beliebt, wenn es darum geht, Lernende zu aktivieren. Oft ist dieses aber zu wenig didaktisch durchdacht und es wird davon ausgegangen, dass Lernende, die sich zusammen an einen Tisch setzen, auch gleich aktiv miteinander arbeiten können. Es wird nicht bedacht,

dass klare Arbeitsanweisungen gegeben werden müssen, so zum Beispiel, wer mit wem in eine Arbeitsgruppe geht, welche Materialien benötigt werden, welche Zeit zur Verfügung steht und welche Aufgaben es zu erledigen gilt. Dadurch kann es zu Zeit- und Reibungsverlusten beim gemeinsamen Lernen kommen. Weitere Probleme liegen darin, dass das Lerntempo sehr unterschiedlich sein kann, also die einen sehr viel schneller fertig sind als andere und dann auf diese warten müssen und damit die Lernzeit nicht effektiv genutzt werden kann. Schwierig ist es auch, wenn das gemeinsame Lernen so gestaltet wird, dass gar nicht gemeinsam agiert wird, sondern einzelne Lernende die Arbeit erledigen, alle aber davon profitieren. Diese Stolpersteine verringern die Motivation für jegliches gemeinsame Lernen erheblich.

Gemeinsames Lernen in traditionellen Gruppenarbeitsformen oder in kooperativen Lernsettings können Einzelarbeit oder erarbeitende Unterrichtsgespräche ersetzen bzw. ergänzen, nicht aber das Unterrichten der Lehrperson. Die Wissensvermittlung (vor allem neuer wichtiger Sachverhalte) bleibt dieser überlassen, da sie als Expertin eigens dafür ausgebildet und deshalb besonders geeignet ist. Sie kann die Inhalte didaktisch so aufbereiten, dass diese von möglichst vielen Lernenden verstanden werden. Eine Vertiefung, Erweiterung und das Einüben der Inhalte kann dann gut in Form gemeinsamen Lernens (traditionelle Gruppenarbeit, kooperatives Lernsetting) stattfinden.

2.2.1 Traditioneller Gruppenunterricht

Beim traditionellen Gruppenunterricht wird der Klassenverband zeitlich begrenzt aufgelöst und in Kleingruppen aufgeteilt, in denen dann selbstständig mehr oder weniger festgelegte Themen bearbeitet und die Arbeitsergebnisse in weiteren Unterrichtsphasen genutzt bzw. eingebracht werden (ähnliche Definitionen findet man bei Meyer, H. 2013, S. 242).

Der Gruppenunterricht ist also in den Arbeitsauftrag, die eigentliche Gruppenarbeit und die Auswertung der Ergebnisse gegliedert, wobei alle drei Bereiche gleichwertig sind. Im Mittelpunkt stehen dabei das Gruppenprodukt, also das Ergebnis der Gruppenarbeit und die Entwicklung sozialer Kompetenzen.

Es lassen sich verschiedene Typen traditioneller Gruppenarbeit unterscheiden: So gibt es etwa die ständige Kleingruppenarbeit, die der inneren Differenzierung dient. Sie ist als feste Arbeitsgruppe installiert.

Daneben kennen wir die kurzzeitig eingeführte themengleiche Gruppenarbeit, die quer durch alle Fächer und Schularten praktizierbar ist. Sie dient der Vermittlung von Informationen zur Vertiefung, Bearbeitung oder zum Gewinn weiterer Kenntnisse oder auch zur Übung.

Bei der arbeitsteiligen Kleingruppenarbeit wählen die Lernenden innerhalb einer größeren Unterrichtseinheit ein Thema aus, mit dem sie sich dann intensiver beschäftigen und bringen ihre Ergebnisse am Ende der Gruppenarbeit ins Plenum ein.

Diese Formen sind Varianten zum Frontalunterricht und ist wohl die gängigste Form des traditionellen Gruppenunterrichts.

Bei diesen Gruppenkonstellationen kann die Gruppenbildung unterschiedlich gestaltet werden: nach dem Zufallsprinzip, nach persönlichen Freundschaften, gemäß Neigung und Interesse an einer Aufgabe, nach Leistungsvermögen der Lernenden usw. Die Aufgaben sollten dabei so gestellt werden, dass sie von einer Kleingruppe besser lösbar sind als von einzelnen Lernenden. Am Handlungsprozess sind immer alle Lernenden gleichermaßen beteiligt. Wichtig ist allerdings, dass die Gruppengröße so überschaubar ist, dass alle Gruppenmitglieder sinnvoll am Arbeitsprozess teilnehmen können und sie in einer annähernd symmetrischen Beziehung zueinander stehen, also sowohl vom Kenntnisstand als auch von ihrer sozialen Beziehung her in etwa gleich weit sind. Dabei tritt die Lehrkraft in ihrer Leitungsfunktion zunächst in den Hintergrund, allerdings bleibt sie auch hier für die Lernsituation verantwortlich.

Gruppenarbeit ist aber auch eine wichtige Form im Offenen Unterricht, vor allem während der Freiarbeit oder im Projektunterricht. Im Rahmen von offenem Unterricht organisieren die Lernenden ihre Gruppenarbeit selbst. Gruppenarbeit findet als eine Kooperationsform innerhalb des offenen Unterrichts statt. Die Lernenden bestimmen dabei selbst, ob sie alleine, zu zweit oder in der Gruppe arbeiten wollen. Diese Wahl setzt aber voraus, dass sie fähig sind, in verschiedenen Kooperationsformen zu arbeiten.

2.2.2 Definition und Merkmale kooperativen Lernens

Kooperatives Lernen bezeichnet eine Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kompetenzen erwerben. Alle Gruppenmitglieder nehmen gleichberechtigt am Lernprozess teil und tragen für diesen auch gemeinsam Verantwortung. Eine Kooperation besteht aus mindestens zwei, höchstens fünf Personen, die miteinander arbeiten möchten mit dem Ziel, dabei etwas zu lernen. Die Lehrperson übernimmt die Rolle des Lernberaters und fungiert eher im Hintergrund (vgl. Borsch 2019; vgl. Konrad & Traub 2019; vgl. Traub 2021).

Kooperatives Lernen fasst Lernen als einen aktiven und konstruktiven Prozess auf. Lernende können durch den aktiven Austausch neue Informationen leichter aufnehmen und verarbeiten und somit neues Wissen konstruieren, das nachhaltig gespeichert werden kann. Kooperatives Lernen ist eine interaktive und strukturierte Lernform, bei der gemeinsam besser und mehr gelernt wird als es alleine möglich wäre. Die Lernenden bringen sich dabei als Person mit ihren individuellen Stärken, aber auch Schwächen ein und bearbeiten gleichberechtigt und eigenverantwortlich eine Aufgabe. Dabei wird Wissen erarbeitet, Probleme gelöst, Produkte entwickelt und die Kommunikation und Interaktion gefördert.

Lernende unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht und bringen damit unterschiedliche Erfahrungen und Perspektiven ein. Durch den beständigen Austausch, die Interaktion und Kommunikation wird das Verstehen und die Reflexion des Lern-

gegenstandes optimiert und Lernen in ein soziales Geschehen eingebettet. Kooperatives Lernen schließt dabei immer auch affektive Dimensionen und subjektive Befindlichkeiten ein und stellt demzufolge auch soziale und emotionale Herausforderungen dar.

Beim kooperativen Lernen ist allen das Ziel bewusst und alle wollen es erreichen. Dabei ist dieses Ziel aber nur erreicht, wenn jedes Gruppenmitglied das Ziel erreicht hat. Jedes Gruppenmitglied übernimmt für die Zielerreichung eine Aufgabe und Rolle und so wachsen die Einzelnen zu einer Gruppe zusammen (vgl. Borsch 2019).

Soziale, persönliche und inhaltliche Lernziele müssen zusammen betrachtet werden, alles andere käme einer einseitigen Darstellung gleich. Auch beim kooperativen Lernen steht der persönliche Lernzuwachs im Vordergrund, allerdings persönliches Lernen auf zwei Ebenen: auf der inhaltlichen (Erwerb neuen Wissens bzw. Vertiefung bereits vorhandenen Wissens) und auf der sozialen (Erwerb von Handlungskompetenzen wie Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit). Beim kooperativen Lernen sind Gruppenziele und individuelle Verantwortlichkeit wichtig, weil tatsächlich kooperativ und miteinander gearbeitet werden soll. Ist dies nicht gegeben, dann arbeiten die Lernenden eher für sich allein, leistungsstarke Gruppenmitglieder sind geneigt, die Antworten vorzugeben, wenig leistungsbereite Lernende neigen zum Trittbrettfahren. Bei Belohnungen für die Leistung der Gruppe und der je individuellen Verantwortung für den Erfolg treten solche Probleme eher selten auf.

Trotz unterschiedlicher theoretischer Akzentuierungen und praktischer Schwerpunktsetzungen besteht Einigkeit hinsichtlich der zentralen Merkmale kooperativen Lernens.

- Kooperatives Lernen zeichnet sich durch *positive Wechselbeziehungen* aus. Alle Gruppenmitglieder müssen zusammenarbeiten, um gesetzte Ziele zu erreichen, schert ein Mitglied aus und bearbeitet seine Teilaufgabe unzureichend, müssen die anderen Gruppenmitglieder die Konsequenzen mittragen. Deshalb werden alle Mitglieder der Gruppe versuchen, sich gegenseitig zu unterstützen.
- Durch das *Interagieren und Diskutieren* lernen die Mitglieder Situationen aus der Perspektive anderer zu sehen und zu verstehen. Dadurch wird die Verantwortlichkeit füreinander und für die Sache gestärkt. Erfolgreich zusammen gearbeitet wird vor allem dann, wenn danach gestrebt wird, dass die gemeinsam gesetzten Ziele auch erreicht werden.
- Kooperatives Lernen zeichnet sich auch durch *individuelle Verantwortlichkeit* aus. Die Mitglieder einer Gruppe sind verantwortlich, dass alle ihre Teilaufgabe erledigen und sich zu Experten qualifizieren. Dabei ist eine gegenseitige Unterstützung unabdingbar.
- Kooperatives Lernen beinhaltet eine *intensive face-to-face Interaktion*. Zunächst werden zwar einzelne Aufgabenbereiche individuell bearbeitet, danach wird sich

dann darüber intensiv ausgetauscht und dabei arbeiten die Gruppenmitglieder zusammen. Hierzu gehört dann auch, dass sich die Gruppenmitglieder gegenseitig Feedback geben. Nur so kann metakognitives Wissen entstehen und sich effektive Lerntechniken bzw.-strategien entwickeln.

- Lernende werden in der *Entwicklung kooperativer Kompetenzen* unterstützt. Dazu gehören ein angemessenes Führungsverhalten, Vertrauensbildung, Strategien der Entscheidungsfindung und Fertigkeiten des Konfliktmanagements.
- Kooperatives Lernen beinhaltet immer auch die *Reflexion des Gruppenprozesses*. Dazu gehören die Überprüfung der gemeinsamen Ziele, der Gruppenaktivitäten und der Weiterentwicklung von Strategien, um zukünftig noch besser zusammenarbeiten zu können (vgl. Borsch 2019; vgl. Konrad & Traub 2019; vgl. Helmke 2017).

Diese Merkmale trennen kooperatives Lernen auch vom traditionellen Gruppenunterricht ab. Während beim traditionellen Gruppenunterricht vor allem das Gruppenprodukt im Mittelpunkt steht und nicht so sehr der Lernprozess einzelner Gruppenmitglieder, wird hierauf beim kooperativen Lernen vor allem Wert gelegt und deshalb spielen dort die genannten Merkmale eine deutlich bedeutsamere Rolle.

2.2.3 Ansätze kooperativen Lernens

Neueren Formen kooperativen Lernens werden meist motivationale und soziale Überlegungen zugrunde gelegt. In der pädagogisch-psychologischen Lernforschung wird Kooperation unter dem Aspekt diskutiert, inwieweit gegenüber individuellem Lernen eine höhere bzw. bessere Leistung zu erzielen sei. Zur Erklärung unterscheidet man mehrere theoretische Perspektiven, aus denen sich Leistungseffekte kooperativen Lernens erschließen lassen:

Der motivationale Ansatz (Slavin 1993, 1996):

Die motivationalen Perspektiven konzentrieren sich primär auf die Belohnungs- oder die Zielstrukturen. Nur wenn die Gruppe erfolgreich ist, können die einzelnen Gruppenmitglieder ihre persönlichen Ziele erreichen. Dies ist die Anreizstruktur, um den anderen in der Gruppe zu helfen und alle zu motivieren, sich entsprechend ihrem Leistungsvermögen einzubringen. „Anders gesagt schafft die Belohnung von Gruppen auf der Basis von Gruppenleistungen (oder der Summe individueller Leistungen) eine interpersonale Belohnungsstruktur, bei der die Gruppenmitglieder soziale Verstärker (Lob, Ermutigung) als Reaktion auf die aufgabenbezogenen Anstrengungen der anderen Gruppenmitglieder geben oder zurückhalten.“ (Slavin 1993, S. 153). Gruppenbelohnungen gibt es also in Abhängigkeit von den Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder. Dieser Anreiz reicht dazu aus, motiviert in Gruppen zusammen zu arbeiten. Er besteht aus Gruppenbelohnungen wie Auszeichnungen, eventuell aber auch Noten, die eine Gruppe bekommt.

Empirische Studien bestätigen diesen Ansatz: Die Verwendung von Gruppenzielen oder Gruppenbelohnungen fördert die Leistungsergebnisse bei kooperativem Lernen dann und nur dann, wenn diese auf individuellen Lernerfolgen aller Gruppenmitglieder beruhen (Slavin 1993, S. 154).

Slavin stellt die Belohnungs- und Zielstrukturen der Arbeit von Gruppen in den Mittelpunkt. Die Gruppenleistung wird dabei als die Summe der Einzelleistungen eingestuft. Damit ist sichergestellt, dass die Gruppe nur erfolgreich ist, wenn jedes Gruppenmitglied etwas lernt. Jeder Einzelne ist für den Lernerfolg der Gruppe individuell verantwortlich. Nur wenn auch die schwächeren Lernenden in den abschließenden Tests erfolgreich sind, ist die Gruppe erfolgreich und kann eine Belohnung erhalten. Jedes Mitglied, das sich anstrengt, trägt also zum Erfolg bei und deshalb werden auch alle untereinander angespornt. Diese Form scheint deutlich wirksamer als wenn nur das Gruppenprodukt in die Bewertung einfließt. Die Gruppenbelohnung dient dazu, diese Verantwortung nachhaltig zu stärken. Gruppenbelohnungen stärken im Übrigen den sozialen Aspekt kooperativen Lernens und motivieren die Gruppe zu höherer Leistungsfähigkeit. Beispiele hierfür sind die unter Kapitel 5 beschriebene Gruppenrallye und das Gruppenturnier.

Die Lernenden sollen sich durch Gruppenbelohnungen, basierend auf individuellen Lernleistungen mehr anstrengen und sich gegenseitig zu mehr Anstrengung motivieren. Eine direkte Zusammenarbeit ist dafür nicht unbedingt notwendig. Das macht diesen Ansatz einseitig. Die Zusammenarbeit muss ebenfalls in den Fokus gestellt werden und die Lernenden benötigen dafür entsprechende Kompetenzen (vgl. Huber A. 1999; vgl. Seibert 2000).

Slavin ergänzt seinen Ansatz deshalb um die drei folgenden Aspekte:

1. *Individuelle Verantwortlichkeit stärken:* der Erfolg des Teams hängt vom Ergebnis jedes einzelnen Gruppenmitglieds ab. Das Interesse der Gruppe muss deshalb darauf liegen, dass alle Gruppenmitglieder den Sachverhalt verstanden haben.
2. *Gleicher Beitrag eines jeden Mitglieds zum Erfolg der Gruppe:* Jedes Gruppenmitglied kann zum Erfolg der Gruppe dadurch beitragen, dass es sich gegenüber seinem früheren Leistungsstand verbessert. Dadurch sollen alle Lernenden entsprechend motiviert werden, sich in die Gruppenarbeit einzubringen und zusammen zu arbeiten (Wellenreuther 2015, S. 466).
3. *Kognitive orientierte Entwicklungstheorien:* Hierbei müssen die Anforderungen und Aufgaben an die kognitiven Möglichkeiten und Fähigkeiten der Lernenden angepasst werden. Lernende dürfen nicht unter- oder überfordert werden, sondern müssen gerade so gefordert werden, dass sie einen entsprechenden Lernfortschritt erzielen können. Die Zusammenarbeit ist deswegen förderlich, weil die Lernenden untereinander sich innerhalb „ihrer Zone der nächsten Entwicklung“ unterstützen können (Wellenreuther 2015, S. 483).

Kognitive Elaborationstheorien sind notwendig, damit die Lernenden die neu zu erwerbenden Inhalte bereits mit vorhandenen Inhalten im Gedächtnis ver-

knüpfen und so nachhaltig speichern können. Dadurch, dass die Lernenden für ihre Gruppenmitglieder die Inhalte darlegen, wiederholen, neu strukturieren, elaborieren sie diese und können sie dann nachhaltiger speichern. Hilfreich sind hierbei dann auch die Nutzung geeigneter Elaborationsstrategien, wie die Erstellung von Mindmaps oder dergleichen mehr.

Der Ansatz der sozialen Kohäsion (S. Sharan 1990; Cohen 1993 u. a.):

Leistungseffekte werden aufgrund der Kohäsion von Gruppen begründet. Lernende arbeiten miteinander, helfen sich gegenseitig und unterstützen sich, weil ihnen etwas an der Gruppe liegt. Der kollektive Lernprozess wird so organisiert, dass die Lernenden unterschiedliche individuelle Gruppenrollen übernehmen. Slavin (1993) stellte in Sekundärauswertungen von Untersuchungen fest, dass die Group Investigation-Methode, mit der Kohäsionstheoretiker arbeiten, nach sorgfältiger Einführung, die Leistung steigert, falls neben der Betonung von Gruppenbildung und Gruppenprozessen auch die Gruppenbelohnung auf der Grundlage des Lernens aller Mitglieder entsprechend berücksichtigt ist.

Ein Beispiel hierfür ist das Gruppenpuzzle (siehe Kapitel 5). Der Hauptzweck der Aufgabenspezialisierung liegt darin, Interdependenz zwischen den Gruppenmitgliedern zu schaffen. Lernende können dabei auch bestimmte Aufgaben in der Gruppe wahrnehmen, wie Protokollant oder Diskussionsleiter usw. Dahinter steht die Idee, dass sich alle wertschätzen, sich ermutigen und sich damit gegenseitig zum Erfolg verhelfen.

Die Forschungsergebnisse für diesen Ansatz fallen noch eher unklar aus. Lernende identifizieren sich weniger mit den Materialien, die sie nicht selbst gelesen haben, so dass die Lerngewinne nicht so groß sind. Allerdings gibt es Befunde, die positive Ergebnisse belegen. Eine Verbindung mit dem Motivationsansatz verstärkt die positiven Befunde (vgl. Huber G.L. 1983; vgl. Seibert 2000).

Hierzu passt auch die Kontakthypothese von Allport (1954). Danach müssen mehrere Bedingungen gegeben sein, um die Beziehungen zwischen Gruppen und Gruppenmitgliedern zu verbessern und Vorurteile zu reduzieren:

Der Kontakt zur Gruppe muss auf gleicher Staturebene stattfinden, es müssen gemeinsame Ziele verfolgt werden. Der Effekt kann deutlich erhöht werden, wenn institutioneller Support gegeben ist, z. B. über die Befürwortung des Kontakts seitens der Lehrenden oder wenn die Beteiligten gemeinsame Interessen erkennen.

Cohen (1993) weist jedoch darauf hin, dass auch beim kooperativen Lernen nicht immer automatisch von einer Gleichheit des Status der Gruppenmitglieder auszugehen sei. Nicht alle Mitglieder tragen unbedingt gleichermaßen zum Gruppenprozess bei. Solche Aspekte müssen bei der Planung kooperativen Lernens berücksichtigt werden (vgl. Huber, Konrad & Wahl 2001).

Es werden bei diesem Ansatz allerdings keine Aussagen darüber gemacht, wie man die soziale Kohäsion der Lernenden dahingehend fördern kann, dass sie sich beim Lernen zunehmend unterstützen.