

Kooperatives Lernen

Begleitheft zum Online-Seminar
"Kooperatives Lernen mit digitalen Medien"



www.iquel.de

Bitte beachten Sie das Copyright!

Inhaltsverzeichnis

1 - Der kooperative Dreischritt	3
1.1 Denken	4
1.2 Austauschen	6
1.3 Vorstellen	8
2 - Fünf Basiselemente	10
2.1 Positive Abhängigkeit	11
2.2 Individuelle Verantwortung	13
2.3 Gruppenreflexion	15
2.4 Sozialkompetenzen	17
2.5 Face-to-face-Kommunikation	20
3 - Sieben Strukturelemente	23
3.1 Gruppenbildung	24
3.2 Teambildung	26
3.3 Auftragsformulierung	29
3.4 Zeitvorgaben	31
3.5 Zufallsprinzip	33
3.6 Rollenverteilung	35
3.7 Ergebnissicherung	39
4 - Literaturverzeichnis	40

1 - Der kooperative Dreischritt



1.1 Denken

Im kooperativ gestalteten Unterricht bekommen die Schüler deutlich mehr Verantwortung für ihren Lernprozess übertragen. Dies beginnt bei der stärkeren Lernerzentrierung, welche sich in höheren Sprechanteilen der Schüler ausprägt, und geht weiter in der Rollenverteilung, dank deren die Gruppen neben der inhaltlichen Arbeit auch einen Großteil der Prozessgestaltung zu managen haben. Damit Schüler mit dieser neuen Dimension an Verantwortung nicht gleich heillos überfordert sind oder sie die neuen Spielräume missbräuchlich zu nutzen suchen (etwa als willkommene Rückzugsmöglichkeiten), ist es umso wichtiger, anfangs für möglichst viel Struktur zu sorgen. Diese Struktur erzeugt Sicherheit und Orientierung und hilft den Schülern, sukzessive mit ihrer veränderten Rolle klar zu kommen.

Neben den fünf Basiselementen, durch die sich das Kooperative Lernen von herkömmlicher Gruppenarbeit unterscheidet und auf die weiter unten noch ausführlich eingegangen werden soll, gibt es diverse weitere Aspekte, die über Erfolg oder Misslingen eines kooperativ angelegten Unterrichts entscheiden. Bis hierhin wurden bereits Ideen zur Gruppen- und Teambildung vorgestellt. Und auch die Rollenverteilung hilft dabei, mittelfristig die Schüler zu mehr Eigenverantwortung für ihren Lernprozess anzuhalten. Das methodische Herzstück dieser Strukturierungselemente ist jedoch eindeutig der kooperative Dreischritt. Hier kursieren verschiedene Terminologien in der Literatur. Die wohl bekanntesten sind die englischsprachige Ausgangsversion *Think – Pair – Share* und die häufig genutzte deutsche Entsprechung *Denken - Austauschen – Vorstellen*. Wichtig ist hierbei, dass die zweite Phase im Englischen leicht missverstanden werden könnte als *grundsätzliche Partnerarbeit*. Hiermit ist jedoch auch stets die Möglichkeit eines Gruppenaustausches gemeint. Dennoch bietet es sich aus diversen Gründen an, die *Pair*-Phase in der Tat als Partnerarbeit starten zu lassen.

Nachfolgend soll zunächst der erste dieser drei Schritte näher beleuchtet werden. Hierbei sollen die zentralen Argumente und Begründungszusammenhänge dargestellt werden (a), die für die Einzelarbeitsphase sprechen. Es folgen konkrete Hinweise und Ratschläge (b), wie die jeweilige Phase erfolgreich umgesetzt werden kann.

a) Argumente und Begründungszusammenhänge

- Die Aktivierung von Vorwissen und die Erarbeitung eigener Ideen oder Lösungsansätze erhöhen die Anschlussfähigkeit des zu Lernenden. Dem Schüler fällt es leichter, neu zu Erlernendes in die eigenen Wissensstrukturen zu integrieren.
- Dank der stets vorweggeschalteten Einzelarbeitsphase gehen Schüler grundsätzlich nicht mehr unvorbereitet in eine Gruppenarbeit. Sie bringen bereits erste Ergebnisse oder auch nur Ideen oder Fragen mit und können sich auf dieser Grundlage zielgerichteter austauschen.
- Im Sinne der konstruktivistischen Lerntheorie entwickelt jeder Lerner seine ganz eigenen Ideen und Vorstellungen im Kopf, abhängig von seinen Vorkenntnissen, seinen Interessensgebieten und seinen aktuellen Lebens- und Tagesthemen. Wenn sich eine Gruppe jedoch direkt gemeinsam mit einer Aufgabe befasst, fehlt der Raum, um individuelle Konstrukte zu entfalten. Diese wiederum sind jedoch nötig, um Kreativität in einer Gruppe zu entwickeln und Synergien zu schaffen.

- Die individuelle Denkphase trägt dem Faktum der teils sehr unterschiedlichen Lern- und Lesegeschwindigkeiten Rechnung: Während sich in traditioneller Gruppenarbeit die schnelleren, dominanteren oder engagierteren/leistungsorientierteren Schüler als erstes zu Wort melden und das weitere Geschehen maßgeblich beeinflussen, können sich nun – dank der vorgeschalteten Einzelarbeitsphase – auch langsamere Schüler schon zu Beginn der Austauschphase einbringen. Dies ist auch insofern von Belang, als dass die kognitive Verarbeitungsgeschwindigkeit oder die kommunikative Dominanz einzelner Schüler ja noch nicht per se ein Gütekriterium ist. Im Gegenteil mag es viele Schüler geben, die, gerade *weil* sie mehr Zeit benötigen, sich deutlich gründlicher mit einer Aufgabe befassen oder mehr eigene Ideen und weniger bloße Reproduktion einbringen. Es kann also ein enormer fachlicher Hinzugewinn für eine jede Gruppenarbeitsphase sein, wenn sich auch die zurückhaltenderen, langsameren, gründlicheren oder leistungsschwächeren Schüler fundiert zu Wort melden können.

b) Tipps und Hinweise

- Die Einzelarbeitsergebnisse sollten stets schriftlich festgehalten werden – und sei es (etwa für ganz kurze Denkphasen) auch nur stichpunktartig. Damit sieht der Lehrer, ob sich auch wirklich jeder mit der Aufgabe beschäftigt (a), er kann bei Bedarf überprüfen, *was* die Schüler aufschreiben (b), und die Schüler können ihre Gedanken, Lösungsideen etc. in schriftlicher Form mit in die Gruppenphase nehmen (c). Damit haben sie etwas in der Hand, worauf sie sich in der Austauschphase beziehen können – was vielen Schülern die nötige Sicherheit bietet, die sie für die mündliche Darstellung eigener Gedanken benötigen.
- Außerdem wird durch den Verschriftlichungsauftrag ein willkürliches Umherblicken der Schüler durch das Klassenzimmer vermieden (oder wenigstens reduziert). Wenn sich die umherschweifenden Blicke zweier Schüler treffen, erhöht dies erfahrungsgemäß – um es vornehm auszudrücken – das Ablenkungspotenzial und somit die Auftretenswahrscheinlichkeit von Nebengesprächen und Unterrichtsstörungen.
- Es braucht klare Zeitvorgaben zur Orientierung, damit die Schüler ungefähr abschätzen können, wie viel Zeit ihnen je Aufgabe zur Verfügung steht und wie allgemein oder detailliert sie sich mit den Aufgaben befassen sollten.
- Da viele Schüler nicht sehr geübt darin sind, die Zeitvorgaben im Blick zu behalten, sollte der Lehrer gelegentlich die Restzeit ankündigen. Allerdings handelt es sich hierbei um einen Metakommentar, der die Schüler aus dem kognitiven Rhythmus bringen kann. Daher sollten solcherlei Hinweise, da sie manch einen mehr ablenken als ihm zu helfen, nicht allzu oft gegeben werden. Ein Hinweis zur Halbzeit und ein weiterer eine oder zwei Minuten vor Ablauf der Einzelarbeitsphase genügen hier in aller Regel.
- Anfangs muss immer wieder auf die strikte Einhaltung der Denk- als Stillarbeitsphase hingewiesen werden. Wer früher fertig ist, soll seine Mitschüler weiterarbeiten lassen und die Wartezeit als meditative Pause betrachten. Dies fällt vielen Schülern anfangs sehr schwer, sodass es sehr entscheidend ist, ob und inwieweit der Lehrer auf die Einhaltung des Nicht-miteinander-sprechen-Dürfens in dieser Phase pocht. Hier muss die Lehrperson unbedingt konsequent und zugleich geduldig sein, damit und bis sich ein ruhiges, geduldiges Arbeiten etablieren kann.
- Der Lehrer kann im Vorfeld ankündigen, dass er die Einzelarbeitsergebnisse (flächendeckend oder stichprobenartig) einsammelt. Dies erhöht die Verbindlichkeit, dass sich alle Schüler bereits in dieser Phase ernsthaft mit der Aufgabe befassen müssen. Und es lässt nachvollziehen, welche späteren Gruppenergebnisse von welchem Schüler stammen.

1.2 Austauschen

a) Argumente und Begründungszusammenhänge

- Der Austausch über die Einzelarbeitsergebnisse erhöht die Qualität der anschließend im Plenum präsentierten Ergebnisse, da viele inhaltliche Fehler oder Ungenauigkeiten schon in dieser Phase von den Schülern selbst diagnostiziert und behoben werden können.
- Zugleich steigert der Austausch die Sicherheit der Schüler in ihren Gedanken, Meinungen und Lösungen.
- Sie können einander korrigieren, ergänzen, präzisieren und bestätigen und betrachten hierdurch nicht selten die Frage- oder Aufgabestellung noch einmal aus einer ganz neuen Perspektive. Somit eröffnet erst die Austauschphase die Chance, dass sich Synergien ergeben.
- Aus diesem fachlichen Abgleich entsteht weiterhin eine auch soziale Absicherung. Denn sollte ein Schüler in der Präsentationsphase ein fehlerhaftes Ergebnis vorstellen, so ist er nicht mehr allein dafür verantwortlich, sondern kann die Verantwortung für die Mängel mit seinen Gruppenmitgliedern teilen. Er erfährt also eine Entlastung und Rückendeckung aus der eigenen Peer-Gruppe – wenn nicht in verbalisierter Form, dann doch immerhin in Form einer inneren Selbstrechtfertigung à la „Na ja, die anderen in meiner Gruppe haben’s ja auch nicht besser gewusst!“. Würde man die Austauschphase überspringen, so hätte der Schüler keine Gelegenheit, seine Einzelarbeitsergebnisse vor der Plenumsphase zu überprüfen. Muss der Lehrer ihn nun nach der Ergebnispräsentation auf die Fehler hinweisen, kann es passieren, dass sich der betreffende Schüler bloßgestellt oder sozial isoliert fühlt. Insbesondere die eigene Peer-Gruppe gilt in bestimmten Altersphasen als die primäre Bezugsgruppe, zu der man sich zugehörig fühlen möchte und von der man sich Anerkennung wünscht.
- Zuweilen ist zu beobachten, dass die Gruppen sich selbst regulieren: Klassenclowns oder Störenfriede werden von der eigenen Gruppe zur Raison gebracht und der Druck der eigenen Peer scheint wirksamer zu sein als die altbekannten Ermahnungen des Lehrers.
- Viele Schüler missinterpretieren Teamarbeit als „Toll, Ein Anderer Macht’s!“ . Doch da jeder schon in der Einzelarbeitsphase in der Verantwortung stand, sich Gedanken (und Notizen) zur Aufgabe zu machen, kommt es seltener vor, dass sich einzelne Schüler komplett aus der Gruppenarbeitsphase herausnehmen. Die meisten haben das Bedürfnis, dass mit dem eigens Erarbeiteten noch etwas geschieht, und wollen es daher ihrer Umgebung mitteilen. Erst hierdurch erhält die zuvor absolvierte Einzelarbeitsphase einen Sinn.

b) Tipps und Hinweise

- Die Gruppenzusammenstellung kann nach drei Prinzipien erfolgen: Die Schüler bilden (1) Interessen- oder Neigungsgruppen, der Lehrer stellt (2) formale Gruppen auf Basis leistungsbezogener, kompetenzorientierter oder sozialer Faktoren zusammen oder es werden (3) Zufallsgruppen zusammengestellt.
- Unabhängig vom Modus der Gruppenbildung ist es empfehlenswert, Stammgruppen einzurichten. Diese arbeiten über einen längeren Zeitraum zusammen und übernehmen dabei möglichst immer wieder unterschiedliche Teilaufgaben und Rollen.
- Eine Rollenverteilung empfiehlt sich generell, damit alle Gruppenmitglieder eine individuelle Zusatzaufgabe erhalten und ihr Beitrag für die Gruppe sichtbar wird, selbst wenn sie fachlich nicht sonderlich viel beisteuern können. Außerdem tragen viele Rollen (wie z. B. der Zeitwächter oder der Materialmanager) auch zu einer Entlastung der Lehrperson bei, da sie den Arbeitsprozess nicht mehr allein im Blick behalten muss.
- Es bedarf klarer und nicht allzu üppiger Zeitvorgaben, damit sich die Gruppe möglichst direkt an die Arbeit begibt und nicht erst ein paar Minuten ‚Kaffeeklatsch‘ betreibt.
- Die Gruppenarbeit sollte weiterhin – insbesondere bei unerfahrenen Lerngruppen – möglichst gut durchstrukturiert werden. Anstelle einer Gesamtzeit von fünfzehn Minuten könnte die Austauschphase noch einmal durchgetaktet werden (z. B. vier Minuten für die Präsentation der Einzelarbeitsergebnisse, fünf Minuten für den Austausch über die Plakatinhalte und sechs Minuten für die Plakaterstellung).
- Durch diese zeitliche Unterteilung sinkt das Risiko, dass sich einzelne Gruppenmitglieder aufgrund von Unter- oder Überforderung kognitiv ausklinken.
- Eine Vorstrukturierung des mündlichen Austausches kann dazu beitragen, dass sich jeder gleichermaßen einbringt – unabhängig davon, ob er eher extrovertiert oder zurückhaltend ist. Die Lehrperson kann z. B. festlegen, dass die höchste Hausnummer in der Gruppe beginnt und es danach im Uhrzeigersinn mit der Besprechung der Einzelarbeitsergebnisse weitergeht.
- Für die Austauschphase sollte möglichst immer eine weiterführende Aufgabe gestellt werden. Denn wenn es in der Austauschphase „nur“ um den Abgleich der Einzelarbeitsergebnisse geht, fehlt den Leistungsstärkeren die kognitive Herausforderung und der inhaltliche Mehrwert dieser Phase. Außerdem kann den Schülern durch eine solche Aufgabenprogression verdeutlicht werden, dass sie fachlich aufeinander angewiesen sind. Hierdurch kann eine Art positive Abhängigkeit innerhalb der Arbeitsgruppe entstehen.

1.3 Vorstellen

a) Argumente und Begründungszusammenhänge

- Die Ergebnisse sollten abschließend grundsätzlich vorgestellt werden. Denn nur so erfahren die Schüler eine gewisse Wertschätzung für die getane Arbeit.
- Außerdem können sie ihre Ergebnisse dann auch mit denen anderer Gruppen vergleichen und erhalten eine Orientierung, wie ihre Leistung einzustufen ist.
- Falls sich offensichtliche Fehler, aber auch im positiven Sinne besonders hervorzuhebende Punkte zeigen, kann die Lehrperson zunächst die anderen Gruppen befragen, was ihnen auffällt.
- Doch den meisten Schülern ist vor allem daran gelegen, eine Einschätzung vonseiten ihres Lehrers zu erhalten – da sie ja auch von ihm mündlich wie schriftlich benotet werden. Daher sollten die Schüler in dieser Phase Rückmeldungen über die Richtigkeit und Wichtigkeit ihrer Ergebnisse erhalten.
- Brähe die Lehrperson nach der Austauschphase ab, so ließe sie die Schüler fachlich in der Luft hängen und würde ihnen zugleich signalisieren, dass sie nicht an deren Ergebnissen interessiert ist. Damit werden die Einzel- und die Gruppenarbeitsphase zu einer bloßen methodischen Spielerei degradiert und die Schüler speichern sie rückblickend womöglich als reine Beschäftigungstherapie ab, die einen tieferen Sinn entbehrt.
- Es gibt drei Varianten, die Präsentationsphase durchzuführen: Die Ergebnisse können (1) der Klasse vorgestellt, (2) in neuen Kleingruppen (z. B. in Expertengruppen oder im Rahmen des Galeriegangs) präsentiert oder (3) auch in schriftlicher Form eingereicht werden, wenn bspw. die Zeit für eine mündliche Präsentation nicht mehr ausreicht. In diesem Fall sollte die Lehrperson in der nächsten Sitzung allerdings unbedingt auf die Ergebnisse zurückkommen, indem sie sie kommentiert und korrigiert zurückgibt, mündlich nachbespricht oder die Gruppen nun die Präsentationen nachholen.
- Die Auswahl derjenigen Schüler, die die Ergebnisse präsentieren und damit ihre Gruppe repräsentieren, kann ebenfalls auf dreierlei Weise erfolgen: (1) Sie werden von der Lehrperson bestimmt, (2) von der eigenen Gruppe nominiert oder (3) per Zufallsprinzip ausgewählt.

b) Tipps und Hinweise

- Man sollte unbedingt ankündigen, dass potenziell jedes Gruppenmitglied ausgewählt werden kann, das Ergebnis vorzustellen. Dies kann schon vor der Einzelarbeitsphase geschehen (damit sich von Beginn an alle Schüler gewissenhaft mit der Aufgabe befassen), sollte aber spätestens vor der Austauschphase erfolgen.
- Allerdings sollte nicht schon im Vorfeld verraten werden, ob (1) der Lehrer, (2) die Gruppe oder (3) der Zufall auswählt. (1) Denn wäre bekannt, dass der Lehrer heute die Gruppensprecher bestimmt, könnte das große Rätselraten beginnen, wen er denn heute auf dem Kieker hat. (2) Stünde andererseits bereits fest, dass die Gruppe selbst entscheidet, würde sie die Wahl evtl. vorziehen und die anderen, die nicht präsentieren, zögen sich vielleicht etwas aus der Arbeit zurück. (3) Und wenn bereits zu früh das Zufallsprinzip angekündigt wird, können die Schüler mutmaßen, wie wahrscheinlich es ist, dass ausgerechnet *sie* ausgelost werden – woraufhin sie sich womöglich in der Gruppenphase bedeckt halten und damit ein kalkulierbares Risiko eingehen.
- Der „Auserwählte“ kann – v. a. bei jüngeren Schülern – ein Gruppenmitglied benennen, das ihn während der Präsentation unterstützen soll. Auf diese Weise findet Kooperation in der Austausch- und Präsentationsphase statt.
- Die Klasse sollte möglichst immer einen speziellen Zuhörauftrag erhalten (z. B. nach der Präsentation eine Concept Map aus den vorgestellten Ergebnissen entwickeln), damit sich niemand in eine passiv-rezeptive Zuhörerhaltung zurückzieht, sondern möglichst konzentriert und aktiv folgt.
- Wenn alle Gruppen die *gleiche* Aufgabe bearbeitet haben und ähnliche Ergebnisse erwartet werden können, sollten nicht alle Gruppen präsentieren, da hierdurch schnell eine Monotonie entstünde. Die übrigen Gruppen, die nicht zum Zuge kommen, können die Aufgabe erhalten, anschließend auf Unstimmigkeiten hinzuweisen, Ergänzungen vorzutragen oder besonders wichtige Ergebnisse noch einmal zu betonen. Sie werden also als Begutachter installiert und erfahren damit eine Wertschätzung für ihre getane Arbeit, auch wenn sie diese nicht präsentieren.
- Wenn die Gruppen hingegen *unterschiedliche* oder sehr *offene* Aufgaben bearbeitet haben und somit auch unterschiedliche Ergebnisse zu erwarten sind, lohnt es sich durchaus, sämtliche Gruppen vortragen zu lassen. Die Präsentationen sollten jedoch z. B. nach drei oder vier Gruppen unbedingt von anderen Methoden unterbrochen werden, damit die Konzentrationsfähigkeit der zuhörenden Schüler nicht überstrapaziert wird. Alternativ kann es auch sinnvoll sein, den Gruppen von vornherein in Auftrag zu geben, eine interaktive Präsentation vorzubereiten.

2 - fünf Basiselemente



2.1 Positive Abhängigkeit

Der im Deutschen zumeist gewählte Begriff „positive Abhängigkeit“ geht mit einer leichten Bedeutungsverschiebung im Vergleich zum englischen Pendant „positive interdependence“ einher, da „Abhängigkeit“ eher negativ konnotiert ist. Man könnte auch von einer positiven Wechselbeziehung, einem Miteinander-verbunden-Sein oder einem Aufeinander-angewiesen-Sein sprechen – wenn es nur nicht so sperrig wäre.

Diese wechselseitige Verbundenheit wird dadurch erzeugt, dass die Gruppe nur dann erfolgreich sein kann, wenn jeder Einzelne seinen Beitrag leistet – und umgekehrt ist der Einzelne nur dann erfolgreich, wenn das Gruppenziel erreicht wird. So können auch sehr leistungsorientierte Schüler, die sonst lieber alleine arbeiten, zur Kooperation angehalten werden. Johnson und Johnson schlagen neun Möglichkeiten vor (JOHNSON/JOHNSON/HOLUBEC 1990; vgl. auch GREEN/GREEN 2007: 76 ff., BOCHMANN/KIRCHMANN 2006: 30 ff., WEIDNER 2011: 34-66), aus denen BRÜNING/SAUM acht „besonders effektiv[e] und für unsere Lernkultur passend[e]“ zusammengestellt haben (2007: 144). Dabei ist es nicht nötig, alle Abhängigkeiten herzustellen. Sie sollten jedoch grundsätzlich im Vorfeld prüfen, ob allerwenigstens einer der nachfolgend beschriebenen Punkte erfüllt ist – da nur dann ein Rahmen gewährleistet ist, der die Kooperativität der Schüler untereinander wahrscheinlicher macht.

Im Folgenden werden die acht Abhängigkeitsformen kurz skizziert:

Gemeinsames Ziel	Die Gruppe verfolgt ein gemeinsames Ziel oder stellt sich einer gemeinsamen Herausforderung.	1
Beispiel	Nur wenn alle Gruppenmitglieder ein Ergebnisplakat vorstellen oder eine Aufgabe lösen können, hat die Gruppe ihr Ziel erreicht.	
Vorteil	Die leistungsstärkeren Schüler sind auch um ihrer eigenen Leistung willen dazu angehalten, den Leistungsschwächeren oder Langsameren zu helfen. Denn insbesondere wenn in der Präsentationsphase das Zufallsprinzip oder der Lehrer entscheidet, wer aus der Gruppe das Ergebnis vorstellen soll, müssen <i>alle</i> Gruppenmitglieder dazu in der Lage sein.	

Belohnung	Der Gruppe wird eine Belohnung in Aussicht gestellt, wenn sie eine Aufgabe bewältigt.	2
Beispiel	Nach bestimmten, zuvor festgelegten Kriterien werden Bonuspunkte an die Gruppen in Abhängigkeit von ihren Resultaten vergeben (z. B. Punkte für das prägnanteste und das ästhetischste Plakat oder für die souveränste und die fehlerfreieste Präsentation). Mit diesen Punkten kann die Gruppe bestimmte Prämien einlösen.	
Vorteil	Die Schüler lernen, dass nur durch Kooperation und gegenseitige Unterstützung die Belohnung erlangt werden kann.	

Geteilte Ressourcen	Die Gruppe erhält nur einen Satz des zur Arbeit erforderlichen Materials, sodass sie allein schon durch die „Ressourcenknappheit“ aneinander gebunden und aufeinander angewiesen ist.	3
Beispiel	Zur Erstellung einer gemeinsamen Collage zum zurückliegenden Unterrichtsthema steht der Gruppe nur eine Schere, ein Klebstift, ein Set Buntstifte und ein Filzstift zur Verfügung. Alle Materialien sollen zum Einsatz kommen, doch jeder Schüler darf während der gesamten Arbeit nur ein ihm zuvor per Zufall zugewiesenes Material nutzen.	
Vorteil	Die Schüler müssen sich untereinander absprechen, wie das gemeinsame Ergebnis ausgestaltet werden soll, und treten darüber nicht nur in einen fachlichen, sondern auch in einen methodisch-organisatorischen Austausch. Jeder Schüler wird an der Erstellung des Gruppenproduktes beteiligt.	

Rollenverteilung	Jedes Gruppenmitglied erhält eine bestimmte Rolle zur Organisation des gemeinsamen Arbeitsprozesses.	4
Beispiel	Je Gruppe wird ein Zeitwächter, ein Flüsterstimmchenchef, ein Fragensteller und ein Materialmanager nominiert, damit die Gruppe nicht nur für das Ergebnis, sondern auch für den Arbeitsprozess Verantwortung übertragen bekommt.	
Vorteil	Durch die unterschiedlichen Rollen muss nicht jeder Schüler auf alles achten (Zeit, Material, Lautstärke etc.) und kann sich leichter auf die Arbeit am Thema konzentrieren. Zugleich lernen die Schüler, worauf es zu achten gilt, um sich als Gruppe selbst organisieren zu können.	

Identität	Durch ein identitätsstiftendes Element fühlen sich die Gruppenmitglieder einander zugehörig.	5
Beispiel	Die Gruppe erhält den Auftrag, sich über die Frage auszutauschen, welche die jeweiligen individuellen Stärken der Schüler in Gruppenarbeitsphasen sind, und sollen hieraus ein gemeinsames Gruppenlogo erstellen (alternativ: Gruppenname, Motto/Slogan, Symbol), welches diese Stärken abbildet oder repräsentiert.	
Vorteil	Die Schüler arbeiten im ersten Schritt nicht an einem fachlichen Gegenstand, sondern an einer sozialen Fragestellung (und damit an der gemeinsamen Beziehungsgestaltung). Dank der daraus resultierenden Gruppenidentität übernehmen Schüler nicht nur für ihren eigenen Lernfortschritt Verantwortung, sondern auch für ihre Gruppenmitglieder. Sie lassen sich leichter auf eine Zusammenarbeit auch mit solchen Mitschülern ein, die sie sich nicht freiwillig ausgesucht haben (z. B. bei der Bildung von Zufallsgruppen), und entwickeln eine Solidargemeinschaft.	

Arbeitsteilung	Die Schüler bearbeiten in der Einzelarbeit unterschiedliches Material und sind in der Gruppenphase auf ihre jeweiligen Ergebnisse oder Erkenntnisse angewiesen.	6
Beispiel	Zu einem Oberthema wird ein Text in vier Abschnitte untergliedert, die inhaltlich zusammenhängen, aber nicht aufeinander aufbauen. Die Gruppenmitglieder erschließen ihren jeweiligen Textauszug arbeitsteilig, tragen die Ergebnisse anschließend zusammen und sollen schließlich über alle vier Texte im Plenum Auskunft erteilen können.	
Vorteil	Wenn jeder Schüler mit einem vollständigen Materialsatz ausgestattet wird, erschließt sich insbesondere für die leistungstärkeren Schüler nicht, warum sie überhaupt mit ihrer Gruppe kooperieren sollen. So erkennen sie die Notwendigkeit zur Kooperation und lassen sich eher darauf ein.	

Simulation	Die Gruppe muss im Rahmen einer Simulation, eines Rollen- oder Planspiels besonderen Teamgeist beweisen, um die gestellte Herausforderung zu meistern.	7
Beispiel	Die Schüler sollen sich als Team bei einem führenden Unternehmen bewerben. Hierfür müssen sie bestimmte Kriterien erfüllen, um eine aussichtsreiche Bewerbung abzuliefern.	
Vorteil	Durch den Simulationscharakter werden die Schüler aus ihrer gewohnten Umgebung gebracht und können eigene sonst übliche Verhaltensmuster leichter durchbrechen. Zusätzlich führen Simulationen bei vielen Schülern zu einer höheren Motivation.	

Wettbewerb	Die Gruppe misst sich in einem Wettbewerb mit anderen Gruppen.	8
Beispiel	Die drei Gruppen, die im Gruppenturnier die meisten Punkte erlangt haben, erhalten eine entsprechende Urkunde, die sie ausdrücklich auch ihren Eltern zeigen sollen.	
Vorteil	Die Schüler befinden sich in einer kompetitiven und zugleich kooperativen Situation, da sie mit anderen Gruppen wetteifern und gleichzeitig auf ihre eigenen Gruppenmitglieder angewiesen sind, um möglichst gut im Turnier abzuschneiden.	

2.2 Individuelle Verantwortung

Eine zentrale Gelingensbedingung für den kooperativ gestalteten Unterricht ist die Frage nach der individuellen Verantwortung. Nur wenn Schülerinnen und Schüler eine Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen, kann eine schülerzentrierte Didaktik gelingen. Daher rührt auch der Ausspruch Norm Greens „Think big, start small!“. Es lassen sich die komplexesten Lernarrangements mit den vielen bunten Methoden des Kooperativen Lernens konstruieren; es nützt jedoch nichts, wenn die Schüler mit der ihnen übertragenen Verantwortung überfordert sind.

Ein jeder Mensch verfügt über eine gewisse Komfortzone, aus der sich herauszubewegen Mut und Aufwand erfordert. Unsere Schülerinnen und Schüler weisen außerdem eine mehrjährige schulische Sozialisierung auf, d. h. sie haben sich ein gutes Stück weit an die Lernkultur, in die sie hineingewachsen sind, gewöhnt. Sobald nun eine – wie auch immer geartete – Veränderung in der Unterrichtskultur geschieht, bedeutet dies für die Schüler mentale Bewegung. Da sie jedoch nicht sicher prognostizieren können, ob die Veränderungen positive oder negative Auswirkungen nach sich ziehen werden, sind die allermeisten Schüler zunächst einmal skeptisch. Hierbei lässt sich beobachten, dass insbesondere ältere Schüler, d. h. Schüler mit einer längeren Lernbiografie, mit gewissen Vorbehalten an Unterrichtsveränderungen herantreten. Wenn ihnen nun ad hoc ein Vielfaches an Verantwortung für die Methodenumsetzung, die Unterrichtskommunikation, den fachlichen Output und das soziale Miteinander übertragen wird, können die Schüler durchaus in den Widerstand gehen.

Somit gilt es, behutsam und schrittweise die Verantwortung zu verlagern und nicht „aus heiterem Himmel“ scheinbar gänzlich aus den Händen zu geben. Schließlich ist und bleibt die Lehrperson der ausgewiesene Experte für sein jeweiliges Fach, auf dessen Kompetenz die Schüler vertrauen müssen und an dem sie sich mit ihren eigenen fachlichen Leistungen zu orientieren haben.

Individuelle Verantwortung bedeutet zunächst einmal, für sein eigenes unterrichtliches Bestehen und Vorankommen Sorge zu tragen. Dies kann durch diverse Maßnahmen unterstützt werden:

- Die Schüler erhalten immer wieder den Arbeitsauftrag, z. B. mithilfe eines Lerntagebuches die eigene fachliche Entwicklung zu dokumentieren. Hierdurch erkennen sie selbst, in welchen Bereichen sie Fortschritte machen, über Stärken verfügen und Defizite aufweisen.
- Durch das Zufallsprinzip bei der Auswahl eines Gruppensprechers oder Präsentators wird verdeutlicht, dass jeder Schüler um seines eigenen Bestehens willen gefordert ist, die Einzel- und Gruppenarbeitsphase ernst zu nehmen.
- Die Rollenverteilung trägt weiterhin dazu bei, dass die Schüler keine Rückzugsmöglichkeit in der „Anonymität der Masse“ haben, sondern je individuelle Aufgaben in ihrer Gruppe übernehmen müssen.
- Durch regelmäßig unregelmäßiges Einsammeln von Einzelarbeitsergebnissen tragen die Schüler ebenfalls eine hohe Verantwortung für ihr eigenes Tun.

Neben diesen Punkten geht es beim Kooperativen Lernen jedoch immer auch darum, Verantwortung nicht nur für sich, sondern auch für sein soziales Umfeld zu übernehmen. Hierfür eignen sich insbesondere folgende Aspekte:

- Durch die Berücksichtigung positiver wechselseitiger Abhängigkeit (z. B. durch inhaltliche Arbeitsteilung wie beim Partner- oder Gruppenpuzzle oder einen Wettkampfcharakter wie beim Gruppenturnier) entsteht eine intensivere „Bezogenheit“ der Gruppenmitglieder zueinander. Wenn die Schüler erkennen, dass sie nur dann erfolgreich sein können, wenn sie sicherstellen, dass ihre Gruppe erfolgreich ist bzw. auch die anderen – insbesondere leistungsschwächeren – Gruppenmitglieder ihre jeweils bestmögliche Leistung abrufen können, werden sich auch die Leistungsträger und Blitzmerker in der Gruppenphase nicht mehr nur um sich selbst kümmern.
- Das Zufallsprinzip bei der Auswahl eines Gruppensprechers tut natürlich sein Übriges, damit sich auch ja jeder Schüler seiner individuellen Verantwortung bewusst ist. Diese Verantwortung bezieht sich einerseits darauf, selbst eine angemessene Leistung abliefern zu wollen, wenn man denn entsprechendes „Losglück“ gehabt haben sollte, sie bezieht sich andererseits aber auch darauf, dass man nicht mehr nur für sich selbst, sondern auch für seine Gruppenmitglieder verantwortlich ist und eben nicht einfach *präsentiert*, sondern auch *repräsentiert*. Somit besteht ein gewisser sozialer Druck aus der Peergruppe, der für die Schüler einen zusätzlichen Ansporn darstellt.
- Auch die bereits aufgeführte Rollenverteilung sorgt nicht nur dafür, dass man selbst in der Pflicht steht und stärker auffällt, wenn man seinen Job nicht ordnungsgemäß ausführt. Sie ist überdies dafür zuständig, dass die Gruppe vernünftig arbeiten und passable Ergebnisse erzielen kann. Gerät dies z. B. aufgrund eines unaufmerksamen Zeitwächters in Gefahr, zieht der betreffende Schüler unter Umständen einen latenten bis aggressiven Argwohn seiner Gruppenmitglieder auf sich. Er lernt daher schnell: Auch die Zusatzaufgaben/Rollen wollen ernst genommen werden.

2.3 Gruppenreflexion

Wenn Schüler nach einer kooperativen Unterrichtseinheit die Möglichkeit erhalten, über den Lernprozess, die erfolgte Gruppenarbeit, die fachlichen Resultate und den eigenen Lernzuwachs zu reflektieren, üben sie sich einerseits in metakognitiven Prozessen und erwerben andererseits ein stärkeres Bewusstsein darüber, worauf es bei erfolgreichem und ertragreichem Lernen ankommt. Wenn sie darüber hinaus in den Blick nehmen, wie das Miteinander funktioniert hat und sie sich selbst und untereinander in der Austauschphase erlebt haben, erhalten die Schüler wichtige Rückmeldungen über ihr Sozialverhalten. Sie können ihre Selbstwahrnehmung mit den Fremdwahrnehmungen ihrer Peergruppe abgleichen – was insbesondere in der Identitätsfindungsphase für die Persönlichkeitsentwicklung, für das eigene Selbstbewusstsein und Verhaltensänderungen von hohem Wert ist.

Weiterhin sind die Reflexionsphasen wichtig, damit die Schüler – besonders wenn sie in Stammgruppen längerfristig zusammenarbeiten – ihre Schlüsse ziehen können, welche Erfolgskriterien sie etabliert haben und welche kommunikativen oder methodischen Verbesserungen sie beim nächsten Mal vornehmen können. Findet keine solche Reflexion statt, so muss damit gerechnet werden, dass die Arbeitsgruppen nicht nur die förderlichen, sondern auch manche der eher hinderlichen Verhaltens- oder Arbeitsweisen automatisieren und auch zukünftig zeigen werden.

Allerdings müssen die Schüler durch diesen Prozess geleitet werden, da sie nicht selten gänzlich ungeübt darin sind, auf einer Metaebene die gemeinsame Zusammenarbeit auszuwerten. Dies kann anhand von Reflexionsfragen und mithilfe ganz unterschiedlicher Methoden erfolgen, die teilweise auf die mündliche, teilweise auf die schriftliche Reflexion setzen und mitunter auch dem Lehrer als Grundlage dienen können, um vonseiten seiner Schüler eine Rückmeldung über die Unterrichtsgestaltung zu erhalten.

Solche Reflexionsmethoden können (1) der Reflexion des eigenen Lernprozesses und der Bewusstmachung des eigenen Lernfortschrittes dienen, (2) zur Auswertung einer Gruppenarbeit oder eines Schülerreferates eingesetzt werden, (3) dem Lehrer eine Möglichkeit bieten, den Schüler(gruppe)n zwischendurch seine Beobachtungen zurückzumelden, (4) die Schüler zur Reflexion anhalten, wie sie ihre ihnen zugewiesene Rolle ausgefüllt haben, oder (5) den Gruppen die Verantwortung übertragen, gemeinsam eine interne Bewertung und Benotung jedes einzelnen Gruppenmitglieds vorzunehmen.

- (1) Zur Reflexion des eigenen Lernprozesses bieten sich Lerntagebücher, Reflexionsbücher und Selbsteinschätzungsbögen an.
- (2) Zur Auswertung einer Gruppenarbeit oder eines Schülerreferates eignen sich diverse Feedback-Methoden, von denen auf der Folgeseite drei exemplarisch vorgestellt werden.
- (3) Damit die Lehrperson ihre Beobachtungen notieren und an die Schüler zurückmelden kann, lassen sich Beobachtungsbögen einsetzen. Diese sollten einen jeweiligen Schwerpunkt setzen, um nicht alles zeitgleich in den Blick nehmen zu müssen. Eine etablierte Schwerpunktsetzung differenziert nach solchen Bögen, die die *fachlichen* Beiträge der Schüler fokussieren, solchen, die das *soziale* Miteinander in den Mittelpunkt rücken, und schließlich solchen Bögen, die mehr auf der *methodischen* Ebene unterwegs sind (z. B. wie die Schüler ihre Rollen ausüben, wie sie mit dem Arbeitsmaterial verfahren, wie sie ein gemeinsames Ergebnis forcieren o. Ä).
- (4) Zur Rollenreflexion können Bögen genutzt werden, die sowohl die Selbsteinschätzung des Rollenträgers (Zeitwächter, Checker etc.) als auch die Wahrnehmung der Gruppenmitglieder abfragen.

(5) Wenn die Lehrperson einer Gruppe bspw. 10 Notenpunkte (2-) für ihr Ergebnis gibt, können die Schüler – nach zuvor festgelegten und gemeinsam besprochenen Kriterien! – bei vier Gruppenmitgliedern die insgesamt 40 Punkte (4x10) untereinander aufteilen, wie es ihrer Ansicht nach gerechtfertigt wäre. Es ist für viele Lehrpersonen erstaunlich, wie gewissenhaft die Schüler eine solche Aufgabe nehmen und wie plausibel sie ihre Entscheidungen begründen können.

Im Folgenden werden exemplarisch drei Feedback-Methoden skizziert, die sich auch spontan gut einsetzen lassen, da sie kein vorbereitetes Material erfordern, schnell erklärt sind und jeweils einen Anlass bieten, um über erlebte Prozesse und erfolgte Beobachtungen zu sprechen.

Daumen-Feedback

Es werden vorbereitete Fragen zum inhaltlichen Verständnis, zum methodischen Vorgehen oder zum sozialen Miteinander über Daumenanzeige beantwortet (Daumen hoch, Daumen runter sowie Zwischenpositionen – am besten via Schnick-Schnack-Schnuck-Verfahren, damit die Schüler gleichzeitig ihre Daumen in die Luft recken und sich nicht von dem Urteil ihrer Mitschüler beeinflussen lassen). Nach der Daumenpositionierung sollte stets eine mündliche Austauschrunde in der Gruppe angeschlossen werden, in der die Schüler ihre Position begründen und evtl. an Beispielen festmachen.

Zielscheibe

Eine Zielscheibe mit vier bis maximal sechs Sektoren wird an die Tafel gezeichnet. Jeder Sektor wird mit einer Überschrift oder Frage versehen, z. B. inhaltliches Verständnis, Arbeitsatmosphäre, Zufriedenheit mit dem Ergebnis etc. Die Schüler sollen in jedem Sektor ein Kreuz setzen. Je mittiger sie das Kreuz platzieren, desto positiver haben sie diesen Aspekt wahrgenommen. Nachdem die Schüler die Zielscheibe in ihr Heft übertragen und in Einzelarbeit ausgefüllt haben, stellen sie sich ihre „Votings“ in der Kleingruppe vor und begründen ihre Entscheidung.

Mögliche Kriterien für das Daumenfeedback und die Zielscheibe

- ✓ In unserer Gruppe konnte sich jede/r gut einbringen.
- ✓ Es herrschte ein konzentriertes Arbeitsklima.
- ✓ Wir haben einander ausreden lassen.
- ✓ Bei Meinungsverschiedenheiten sind wir zu einem guten Kompromiss gekommen.
- ✓ Bei Verständnisschwierigkeiten haben wir einander geholfen.
- ✓ Unsere Gruppenarbeit folgte einer klaren Struktur.
- ✓ Unsere jeweiligen Rollen haben wir gewissenhaft ausgefüllt.

Fünf-Finger-Feedback

Anhand von fünf unterschiedlichen Satzanfängen geben sich die Schüler untereinander ein Feedback. Sie vervollständigen die Satzanfänge, wobei jeder Finger symbolisch für ein Kriterium steht.

- ✓ Daumen: Besonders gelungen fand ich...
- ✓ Zeigefinger: Diesen Hinweis habe ich erhalten...
- ✓ Mittelfinger: Nicht gefallen hat mir...
- ✓ Ringfinger: Für mich persönlich nehme ich mit...
- ✓ Kleiner Finger: Mir ist zu kurz gekommen...

Die Schüler können die fünf Fragen zunächst in Einzelarbeit beantworten, um sich anschließend – entweder vollständig zu allen fünf Fingern oder zu ausgewählten Fingern – darüber auszutauschen.

2.4 Sozialkompetenzen

„Der Ausgang jeder Kommunikation wird auf der Beziehungsebene entschieden.“ (PAUL WATZLAWICK)
Und dennoch wird im schulischen Miteinander der Fokus eher selten auf diese Ebene gerichtet. Fachnoten, curriculare Vorgaben und Zentralprüfungen tun ihr übriges, um die Vorherrschaft des Fachlichen aufrechtzuerhalten. Und die Schüler wissen selbst am besten: Am Ende sitzen sie in der Klassenarbeit oder Klausur alleine da und sind auf sich selbst angewiesen. All die Kooperation, die zuvor im Unterricht zelebriert wurde, scheint für die Leistungsüberprüfung plötzlich nichts mehr wert zu sein. Nun kann man dem entgegenhalten, dass doch die Kooperation in der Lernphase durchaus förderlich ist, um sich den Stoff für die Leistungsphase kurzweiliger und nachhaltiger anzueignen. Doch dieses Argument überzeugt nur diejenigen, der bereits entsprechende Erfahrungen gemacht hat. Insofern ist in KL-unerfahrenen Lerngruppen häufig zu beobachten, dass sie sich anfangs nur widerwillig auf die neuen methodischen „Regularien“ einlassen und dabei vor allem alte Verhaltensmuster an den Tag legen, die der Kooperation jedoch nicht gerade zuträglich sind. Anders ausgedrückt: Wie können wir von unseren Schülern bestimmte sozialkommunikative Kompetenzen erwarten, wenn sie in einem Schulsystem aufwachsen, welches durch seine Rahmenbedingungen ein starkes Einzelkämpfertum befördert, und sie eine Gesellschaft umgibt, die eher leistungsorientiertes Konkurrenzdenken denn werteorientierte Kooperativität einfordert?

Aus diesem Grund ist es bitter nötig – und wird jedoch leider viel zu oft sträflich vernachlässigt –, dass mit den Schülern bestimmte soziale Verhaltensweisen besprochen, eingeübt und reflektiert werden, die für eine gelingende Zusammenarbeit erforderlich sind. Je mehr dieser Bereich an den Rand des Unterrichts gedrängt wird, als desto unwichtiger erleben die Schüler ihn. Daher sollten regelmäßig ganz konkrete Sozialziele für Gruppenarbeitsphasen vereinbart werden, an denen sich die Schüler *auch* (neben ihrer Arbeit an den Inhalten) messen lassen müssen. Solch ein Sozialziel kann darin bestehen, sich leise miteinander auszutauschen, Blickkontakt während der Gruppenarbeit zu halten oder einander ausreden zu lassen, aber auch darin, Kompromisse bei Meinungsverschiedenheiten oder unterschiedlichen Verfahrensvorschlägen finden, die Gruppenmitglieder nach ihren Ideen fragen oder stillere Mitschüler zur Beteiligung zu ermutigen. Manche dieser (exemplarischen) Sozialziele sind grundlegenderer Natur, andere schon deutlich fortgeschrittener und komplexer. Insofern werden auch nicht alle Schüler mit allen Sozialzielen gleichermaßen gefordert sein, da es manche geben wird, die die betreffende Kompetenz bereits sehr gut beherrschen und verinnerlicht haben, und wiederum andere, für die ein solches Verhalten eher unüblich ist und denen es folglich schwerer fallen wird.

Es hat sich bewährt, ein Sozialziel für eine oder zwei Wochen auszuschreiben, damit ausreichend Zeit ist, um die soziale Fertigkeit in den Fokus zu rücken, einzuüben und ansatzweise auch schon verinnerlichen zu können. Auch bieten sich Methodentage hierfür an, um bestimmte Verhaltensweisen zu thematisieren und zu trainieren. Ein solches Sozialziel der Woche sollte grundsätzlich nicht einfach vorgeschrieben, sondern mit der Klasse gemeinsam entwickelt und in jedem Falle ausführlich besprochen werden. Hierfür bietet es sich an, dass der Klassenlehrer entweder aus der Erfahrung der vergangenen Tage/Wochen heraus selbst ein solches Sozialziel vorschlägt oder – besser – die Klasse reflektieren lässt, woran sie noch arbeiten kann und möchte. Bei der Ausformulierung sollte darauf geachtet werden, dass das Ziel stets positiv formuliert wird, da es nicht primär darum gehen sollte, bestimmte Verhaltensweisen zu *vermeiden*, sondern andere Verhaltensweisen zu *zeigen*. Sonst wissen manche Schüler unter Umständen zwar, was *nicht* erwünscht ist, haben aber keine Verhaltensal-

ternativen im Blick. Im nächsten Schritt wird besprochen, warum das jeweilige Sozialverhalten, auf das man sich nun geeinigt hat, überhaupt wichtig ist und in welchen auch außerschulischen Kontexten es von Bedeutung sein kann. Zur Verdeutlichung sollte der Lehrer das erwünschte sowie das unerwünschte Sozialverhalten im Rahmen eines kurzen Rollenspiels demonstrieren oder von den Schülern selbst simulieren lassen, damit sie eine genauere Vorstellung davon haben, worin sich das Sozialverhalten konkret zeigt. Anschließend arbeitet er mit der Klasse die Indikatoren aus, anhand deren festgestellt werden kann, wann das Sozialziel erreicht wird, sowie die Konsequenzen, wenn das Ziel nicht erreicht wird. Hierfür eignet sich der Einsatz einer sogenannten T-Chart oder Y-Chart, um möglichst konkret zu werden und das Besprochene zu visualisieren. Wenn dieses Ergebnis schließlich an die Fachlehrer weitergetragen wird, die in der Woche mit der Klasse zusammenarbeiten und das Sozialverhalten im Fachunterricht einüben werden, und die Visualisierung im Klassenraum aufgehängt wird, weist das Sozialziel eine hohe Verbindlichkeit auf. Diese kann nochmals erhöht werden, indem ein gemeinsamer Termin festgelegt wird (am besten am Ende der Woche oder zu Beginn der kommenden Woche), an dem über die Erfahrungen mit dem Sozialziel gesprochen wird. Im Rahmen dieser Nachbesprechung können die Schüler ihre Selbstwahrnehmung in Bezug auf die Zielerreichung schildern (1), sie können sich untereinander ihre Fremdwahrnehmungen zurückmelden und Schnittmengen und eventuelle Abweichungen besprechen (2) und sie sollten ein entsprechendes Feedback auch von Lehrerseite erhalten (3). Abschließend wird gemeinsam festgelegt, ob und wann das Ziel noch einmal in den Blick genommen werden soll und welches Sozialziel als nächstes folgen kann.

Zusammengefasst empfehlen sich folgende sechs Schritte:

Schritt 1: Sozialziel festlegen

Vielleicht müssen Sie Ihre Schüler unablässig in der Phase der Partnerarbeit auf den viel zu hohen Lärmpegel hinweisen und Sie möchten als erstes in den Blick nehmen, dass die Schüler lernen, leise mit dem Partner zu sprechen.

Schritt 2: Sozialziel im Unterricht thematisieren

Wenn Sie ein bestimmtes Sozialziel ins Auge gefasst haben, dann sollten Sie zunächst die Bedeutung dieser Kompetenz für das soziale Miteinander im Unterricht thematisieren. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln so ein Gefühl, dass es sinnvoll ist, die Kompetenz zu erwerben. Und wenn die Schüler ein Gefühl für die notwendigen sozialen Kompetenzen bekommen, werden auch aus der Klasse selbst entsprechende Anregungen und Wünsche formuliert.

Schritt 3: Indikatoren definieren

In der Praxis kommt es vor, dass Lehrende ihre Schülerinnen und Schüler immer wieder zu einem bestimmten sozialen Verhalten ermahnen, ohne dass eine positive Verhaltensänderung deutlich wird. Dies hat sicher viele Ursachen, eine davon kann sein, dass die Schülerinnen und Schüler gar kein genaues Bild davon haben, was eigentlich unter einer geforderten Kompetenz zu verstehen ist. Sie wissen gar nicht, wie sie sich genau verhalten sollen. Daher müssen sie zunächst eine möglichst genaue Vorstellung davon gewinnen, was eigentlich unter dieser Sozialkompetenz zu verstehen ist.

Sammeln Sie im Unterrichtsgespräch die Indikatoren, an denen die Schüler die soziale Kompetenz erkennen können. Machen Sie deutlich, dass es darum geht zu beschreiben, was eine beobachtende Person sehen und hören würde, wenn im Arbeitsprozess die sozialen Kompetenzen gut realisiert würden. Fertigen Sie auf einem großen Bogen eine einfache Tabelle an (siehe Grafik auf der nächsten Seite). Tragen Sie während des Unterrichtsgesprächs die zutreffenden Beschreibungen der Schüler in

die Tabelle ein. Die Übersicht kann am Ende der Stunde in die Klasse gehängt werden: In der Zeit, in der Sie mit der Klasse an der Fähigkeit arbeiten, können Sie immer wieder auf die Tabelle verweisen, indem Sie Ihre Schülerinnen und Schüler an das Sozialziel der Woche erinnern.

Beispiel für eine sogenannte T-Chart:

Leise reden bei der Gruppenarbeit	
Ich höre! 	Ich sehe! 
<ul style="list-style-type: none"> • murmeln und flüstern • wenig räkeln und Kramen • freundliche Stimmen • wechselseitige Erinnerungen „Ihr solltet wieder leiser reden.“ • ausreden lassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Blickkontakt • enge, zugewandte Sitzordnung • aufmerksame Gesichter • abwechselndes Sprechen • Finger, die zu den Lippen gehen, um auf das Sozialziel hinzuweisen • (...)

Quelle: Brüning/ Saum (2007): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Essen: NDS-Verlag.

Schritt 4: Das gewünschte Verhalten vormachen

Setzen Sie sich z. B. mit einem Schüler vor die Klasse und demonstrieren Sie, was es heißt, sich in der 30-cm-Lautstärke auszutauschen. So wird das erwünschte Sozialverhalten für die Schüler erlebbar.

Schritt 5: Im Fachunterricht einüben

Die Lernforschung betont, dass die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz nicht vom Fachunterricht getrennt werden sollte. Denn es kommt darauf an, erlernte Lern-, Kommunikations- oder Selbstreflexionstechniken in der Auseinandersetzung mit spezifischen Fachinhalten dauerhaft einzusetzen und zu reflektieren. Daher sollte die Förderung sozialer Kompetenzen parallel zur Erarbeitung von Unterrichtsinhalten im (Fach-)Unterricht stattfinden.

Wenn Sie im Mathematikunterricht die Schüler in der Austauschphase mit dem Partner arbeiten lassen, dann entwickeln Sie doch zu Beginn der Stunde die Tabelle mit Indikatoren und lassen die Schüler dann mit dem Partner arbeiten. Betonen Sie, dass Sie mit den Schülern in den Blick nehmen, wie gut die Klasse der beschriebenen, leisen Situation nahe kommt.

Setzen Sie in den kommenden Stunden immer wieder die Partnerarbeit ein und weisen die Schüler dann nur noch auf das erwartete Verhalten hin oder lassen es kurz von einigen Schülern wiederholen. Erst wenn ein Sozialziel zum expliziten Gegenstand des Unterrichts erhoben wird, erhält es in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler einen relevanten Stellenwert.

Schritt 6: Die Umsetzung reflektieren

Am Ende der Stunde sollten Sie die Schüler anregen kurz darüber nachzudenken, ob die Klasse oder einzelne Gruppen das Sozialziel erreicht haben. Die Schülerinnen und Schüler müssen einschätzen, ob sie sich richtig verhalten haben, und auch vom Lehrer eine entsprechende Rückmeldung erhalten. Blicken Sie am Ende der Woche noch einmal mit den Schülern auf den Unterricht zurück. Auf dieser Basis können Sie entscheiden, ob Sie in der nächsten Woche ein neues Sozialziel einführen oder es noch eine weitere Woche üben sollten.

2.5 face-to-face-Kommunikation

Als weiteres Basiselement bzw. weitere Gelingensbedingung für erfolgreiches Kooperatives Lernen gilt die direkte Kommunikation zu- und untereinander. Nur wenn sichergestellt ist bzw. ermöglicht wird, dass sich die Schüler/innen face-to-face miteinander austauschen können, kann eine Gruppenarbeit auch die gewünschten Positiveffekte auf das fachliche Vorankommen und die Sozialstruktur erzielen. Neben der **Gruppengröße** (1) ist hier auch die **Sitzordnung** (2) entscheidend.

(1) Gruppengröße

Bezüglich der genauen Gruppengröße finden sich unterschiedliche Hinweise in der einschlägigen Literatur zum Kooperativen Lernen. Manche raten zu Vierer- bis Fünfergruppen (vgl. GREEN/GREEN 2007: 56), andere empfehlen Dreier- und Vierergruppen (vgl. HUBER 2011: 23 f., BRÜNING/SAUM 2007: 133, 141) und Fünfergruppen nur im Ausnahmefall (vgl. WEIDNER 2011: 137). Diese Tendenz zugunsten der Dreier- bis Vierergruppen wird auch empirisch gestützt: Schüler lernen bei dieser Gruppengröße signifikant mehr als in Fünfer- bis Siebenerkonstellationen (vgl. MARZANO u. a. 2001: 88).

Da schon ab zwei Personen die Kooperation beginnt, empfehle ich Zweier- bis Vierergruppen. Zweiergruppen sind generell weniger störanfällig als größere Gruppen, da es hier keinen Dritten gibt, der ausgegrenzt werden kann. Außerdem muss man sich nur auf *ein* Gegenüber einlassen und mit ihm Lösungen oder Kompromisse finden. Insbesondere für den Anfang von Seminaren sind Zweierkonstellationen ratsam (vgl. BOCHMANN/KIRCHMANN 2006: 56), damit die sozial-kommunikativen Kompetenzen, die es in verstärktem Maße in Dreier- und Vierergruppen braucht, sukzessive aufgebaut werden können.

Mehr als vier Gruppenmitglieder sind insofern nicht ratsam, als ab der fünften Person die Gefahr der Kleingruppchenbildung und Ausgrenzung einzelner Schüler drastisch ansteigt. Auch die Redewendung „das fünfte Rad am Wagen“ deutet auf dieses soziale Phänomen hin, welches insbesondere mit den exponentiell anwachsenden Kommunikationsachsen erklärt werden kann: Bei zwei Gruppenmitgliedern gibt es genau eine Kommunikationsachse, also eine mögliche Konstellation, wer mit wem sprechen könnte. Bei drei Gruppenmitgliedern sind es drei Achsen, bei vier Gruppenmitgliedern bereits sechs. Allein die rein organisationale Koordination der Gesprächsbeiträge wird also immer komplexer – von der steigenden inhaltlichen Diversität der Beiträge ganz zu schweigen.

Bei fünf Gruppenmitgliedern gibt es ganze zehn Kommunikationsachsen; daher ist ab der fünften Person kooperatives und v. a. effektives Arbeiten ohne Moderator kaum noch möglich. Die Redeanteile je Schüler werden in größeren Gruppen ebenfalls geringer und die räumlichen Abstände zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern automatisch ein bisschen größer – wodurch der durchschnittliche Lautstärkepegel im Klassenraum ansteigt (vgl. BRÜNING/SAUM 2012: 10).

Zur zuverlässigen Berechnung der Kommunikations- oder Dialogachsen lässt sich folgende Formel aus der Kombinatorik benutzen: $B = n \cdot \frac{n-1}{2}$. B steht hier für die bestehenden Beziehungskonstellationen und Kommunikationsachsen, n für die Anzahl der Gruppenmitglieder. Bei dieser Formel handelt es sich um eine abgewandelte Form der Gaußschen Summenformel.

Da Lehrpersonen oft selbst erst zu Beginn der Unterrichtsstunde wissen (oder im Falle von Zuspätkommern sogar erst einige Minuten später), wie viele Schüler heute anwesend sind, kann die

Gruppenbildung im Vorfeld nur bedingt vorbereitet werden. Für spontane Gruppenbildungsverfahren empfiehlt sich daher eine zunächst etwas kompliziert anmutende, im Endeffekt aber doch ganz einfache Rechenhilfe: Wenn für die spätere Kooperationsphase Vierergruppen angedacht sind, kann die Gesamtteilnehmerzahl mit dem nächsthöheren Vielfachen von 4 in Bezug gesetzt werden. Wenn ich also beispielsweise 28 Schüler in der Klasse habe, werden sieben Vierergruppen gebildet. Wenn es allerdings 29 Schüler/innen sind, bilden viele Lehrer/innen der Einfachheit halber eine Fünfergruppe. Wenn dies jedoch aus den genannten Gründen vermieden werden soll, errechnet man die Differenz der Schülerzahl zum nächsthöheren Vielfachen von 4 und kennt damit die Anzahl an nötigen Dreiergruppen. Bei 29 Schülern läge die Differenz zu 32 (also zu der nächsthöheren Zahl, die durch 4 teilbar ist) demzufolge bei 3. Ich bilde also *drei* Dreiergruppen und aus den übrigen Schülern Vierergruppen ($29 - \frac{29 - (3 \cdot 3)}{4} = 5$). Bei 30 Schülern wären es folglich zwei und bei 31 Schülern nur eine Dreiergruppe. Probieren Sie es einfach mal aus: Wie viele Gruppen würde man bei 14, 21 und 27 Schülern bilden?

Mit ein wenig Übung lässt sich die genaue Gruppenanzahl sehr schnell errechnen. Ein weiterer Vorteil: Wenn nach der Gruppenbildung nun doch noch ein oder zwei Schüler verspätet zum Unterricht erscheinen (was ja, wie man munkelt, gelegentlich vorkommen soll), kann man einfach die Dreiergruppen aufstocken. Hätte man bei 29 Schülern eine Fünfergruppe formiert, so müsste man nun entweder eine oder zwei weitere Fünfergruppen bilden oder aber man würde die Fünfergruppe, die man nur notgedrungen zusammengestellt hatte, nun wieder auseinanderreißen, damit der fünfte Schüler mit den beiden ‚Neuankömmlingen‘ bzw. Zuspätkommern (ko)operiert. Beides ist aus gruppendynamischer Sicht ungünstig.

(2) Sitzordnung

Letztlich muss die Sitzordnung so angelegt sein, dass alle Gruppenmitglieder miteinander in den Austausch treten können. Die Sitzordnung sorgt an Schulen jedoch immer wieder für Diskussionsstoff: Manche Kollegien haben sich auf eine feste Anordnung der Tische und Stühle geeinigt, andere handhaben dies ganz individuell. Letztlich entscheidet auch die Einheitlichkeit oder Unterschiedlichkeit der Unterrichtsmethodik darüber, ob eine standardisierte, vereinheitlichte Sitzordnung sinnvoll ist. Denn was soll ich mit Gruppentischen, wenn ich meinen Unterricht frontal ausrichte oder die Schüler zur Einzelarbeit anhalte? Und was bringen mir Tischreihen, wenn ich in jeder Unterrichtsstunde eine Kooperationsphase durchführen lasse?

Wenn sich ein Kollegium jedoch auf ein Mindestmaß an Gruppenarbeit einigt und sich auf eine hierfür hilfreiche Sitzordnung verständigt, kann hierdurch wertvolle Unterrichtszeit eingespart werden, die ansonsten häufig zu einem nicht unerheblichen Teil für Tische- und Stühlerücken ver(sch)wendet werden muss. Auch das Lehrerraumprinzip kann die kollegiumsinternen Diskussionen abkürzen, da so jeder Lehrer für sich selbst entscheiden kann.

Nun gibt es verschiedene Möglichkeiten, die Tische und Stühle anzuordnen, die auch davon abhängen, wie die Sitzordnung bislang aussah, wie flexibel das Mobiliar und wie groß der Raum ist. Generell lässt sich jedoch feststellen, dass in einem durchschnittlich großen Klassenraum, in dem rund 30 Schüler zum Beispiel in Hufeisenform Platz finden, mit ein wenig Übung grundsätzlich auch acht Gruppentische untergebracht werden können.

Wenn die Ausgangslage Kooperation erschwert und die Sitzordnung während des Unterrichts geändert werden muss, kann dieser Methodenwechsel als kognitive Pause und Bewegungseinheit für die Schüler betrachtet werden. Diese Zeitinvestition kann also durchaus förderlich für die Konzentration der Schüler in der unmittelbar anschließenden Unterrichtsphase sein.

Es empfiehlt sich, die Gruppen möglichst schon vor dem Umbau zu bilden. Nun kann mit einer Skizze an der Tafel eindeutig angezeigt werden, welche Gruppe mit welchen Tischen ihren Gruppentisch bilden und wo genau im Klassenraum positionieren soll. Man kann anschließend den offiziellen Startschuss geben und darauf hinweisen, dass in allerspätestens drei Minuten alle Schüler an ihrem Gruppentisch sitzen sollen. Beim nächsten Umbau (z. B. in der Folgewoche) kann man den Schülern die Aufgabe stellen, die beim letzten Mal gestoppte Zeit zu unterbieten. Eine weitere Möglichkeit zur Beschleunigung dieser Umbauphase kann auch darin bestehen, einen Preis für die beiden Gruppen auszuloben, die als erstes ihren Gruppentisch ordnungsgemäß aufgebaut und bezogen haben.

Kurzfristiges kooperatives Arbeiten

Sitzen die Schüler in (erweiterter) Hufeisenform (s. Abb. 1), kann die Hälfte einfach den Platz wechseln, so dass Vierergruppen ohne viel Aufhebens entstehen, die genauso schnell auch wieder aufgelöst werden können.

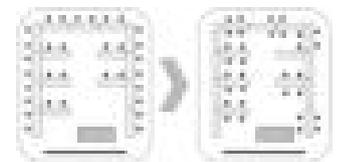


Abb. 1

Findet der Unterricht in naturwissenschaftlichen Fachräumen mit festen Tischreihen und Klappsitzen statt, können sich jeweils zwei Schüler zu ihren Mitschülern umdrehen, die eine Reihe hinter ihnen sitzen (s. Abb. 2).



Abb. 2

Längerfristiges oder regelmäßiges kooperatives Arbeiten

Für regelmäßige Kooperationsphasen sind Gruppentische sinnvoll. Hierbei muss jedoch darauf geachtet werden, dass sich die Schüler gleichermaßen gut miteinander austauschen als auch nach vorne wenden können, wenn der Lehrer Inhalte referiert, Instruktionen erteilt oder ein Unterrichtsgespräch moderiert. Daher sollte kein Schüler mit dem Rücken zum Pult / zur Tafel sitzen, da hierdurch allein schon die körpersprachliche Ausrichtung ein aufmerksames Zuhören über einen längeren Zeitraum verunmöglicht.

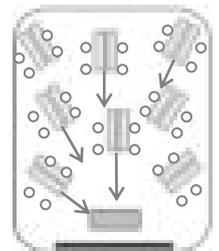


Abb. 3

Daher sollte die Berührungslinie zwischen zwei Tischen, die zu einem Gruppentisch angeordnet sind, in der gedachten Verlängerung stets im Sinne der Fluchtpunktperspektive nach vorne ausgerichtet sein (s. Abb. 3). Alternativ kann die (erweiterte) Hufeisenform durch wenige Handgriffe zu L-förmigen Gruppentischen umgestaltet werden, bei denen die Schüler ebenfalls freie Sicht nach vorne haben (Abb. 4).

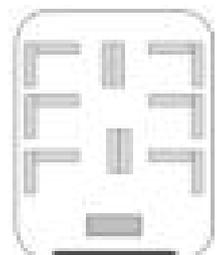


Abb. 4

Grundsätzlich gilt: Arbeiten in Zweierkonstellation ist unabhängig vom Mobiliar immer möglich! Und da die Partnerarbeit ohnehin die empfohlene Gruppengröße für den Anfang ist, ist die Ausrede, dass man ja aufgrund der räumlichen Rahmenbedingungen nicht kooperativ arbeiten könne, wenig stichhaltig.

3 - Sieben Strukturelemente



3.1 Gruppenbildung

Im kooperativ gestalteten Unterricht finden neben den Einzelarbeits- und Plenumsphasen immer wieder Partner- oder Gruppenarbeit statt. Diese dienen dem Austausch, der Vertiefung, Korrektur und Ergänzung der Lösungen, Ideen und Fragen, welche die Schülerinnen und Schüler zuvor in der Einzelarbeit entwickelt haben. Zugleich stellen sie die Grundlage für die anschließenden Präsentationen dar. Somit kommt der Austauschphase eine zentrale Bedeutung im Kooperativen Lernen zu. Doch welche Gruppenkonstellation ist geeignet? Soll ich Zufallsgruppen bilden, damit die Schüler auch lernen, mit anderen Mitschülern konstruktiv arbeiten zu können, mit denen sie sonst eher weniger ins Gespräch kommen? Oder soll ich die Gruppen gezielt so zusammenstellen, dass in jeder Gruppe wenigstens ein Leistungsträger sitzt – damit die Gruppen überhaupt ein Arbeitsergebnis erzielen? Und wie verfähre ich, wenn die Schüler partout nicht miteinander zusammenarbeiten wollen oder ich in der Klasse gar ein handfestes Mobbingproblem habe?

Im Folgenden werden vier Möglichkeiten zur Gruppenbildung beschrieben und ihre jeweiligen Einsatzmöglichkeiten erläutert:

1. Neigungsgruppen

Für Neigungsgruppen stellen sich die Schüler selbst in Gruppen zusammen. Hierbei kann das Thema entscheiden (*woran* möchte ich arbeiten?) oder die Sympathie zu einzelnen Mitschülern (*mit wem* möchte ich arbeiten?). Daher lässt sich die Oberkategorie der Neigungsgruppen in Interessengruppen (a) und in Sympathiegruppen (b) unterteilen:

(a) Interessen- oder Themengruppen (= fachliche Neigung) setzen voraus, dass es ausreichend unterschiedliche Themen oder Fragestellungen gibt, zu denen einzelne Gruppen arbeiten können. Die Schwierigkeiten, die hierbei entstehen können, betreffen einerseits die Personenanzahl je Gruppe, da auch hier eine Begrenzung empfohlen wird¹ und somit wahrscheinlich nicht jeder Schüler in seine favorisierte Gruppe gehen kann. Und andererseits setzt die Bildung von Interessengruppen nicht gerade selten voraus, dass der Lehrer differenziertes Arbeitsmaterial parat haben muss, womit ein höherer Vorbereitungsaufwand unumgänglich ist.

(b) Sympathie- oder Freundschaftsgruppen (= persönliche Neigung) leiden oftmals an mangelnder Produktivität, da viele Schüler außerunterrichtliche Themen besprechen möchten, sich arbeitshemmende Kommunikationskonventionen etabliert haben können und man selten Meinungsverschiedenheiten oder Kritik äußert, da der soziale Frieden der Freundschaft nicht durch eine zwangsverordnete Gruppenarbeit gefährdet werden soll.

Neigungsgruppen sollten also eher die Ausnahme bilden – z. B. für Projektarbeit oder als gelegentliche Belohnung.

¹ Aufgrund der Kommunikationsachsen sollten es maximal vier Schüler sein (Näheres hierzu auf S. 20). Falls sich mehr Schüler für ein Thema interessieren sollten, können bspw. zwei Kleingruppen zum selben Thema gebildet werden.

2. Formale Gruppen

Formale Gruppen werden – in der Regel vom Lehrer selbst – nach unterschiedlichen Kriterien zusammengestellt, die für die anschließende Arbeitsphase besonders wertvoll erscheinen. Es können heterogene oder homogene Gruppen hinsichtlich fachlicher oder sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammengestellt werden. In bestimmten Altersstufen kann es auch ratsam sein, geschlechtsspezifische Gruppen einzurichten oder bewusst gemischtgeschlechtliche.

Für die Bildung formaler Gruppen kann zum Beispiel je Gruppe ein Leistungsträger eingesetzt werden oder ein Schüler, der auch in heiklen Gesprächssituationen schlichten und Kompromisse forcieren kann.

3. Zufallsgruppen

Zufallsgruppen eröffnen die Chance, die verschiedenen Charaktere, Arbeitsweisen und Perspektiven immer wieder neuer Mitschüler kennen und akzeptieren zu lernen. Außerdem kann durch zufällig zusammengestellte Gruppen verhindert werden, dass die Zusammenarbeit lediglich auf gegenseitiger Sympathie fußt (und damit oftmals nicht sehr aufgabenorientiert abläuft). Da sich die Schüler in vielen späteren beruflichen Kontexten ihre Kollegen auch nicht werden frei aussuchen können, sollte die Kompetenz, sich miteinander zu arrangieren und produktiv zusammenzuarbeiten, frühzeitig angebahnt werden. Aufgrund der natürlichen Heterogenität innerhalb von Zufallsgruppen werden die Schüler immer wieder auch mit gewissen sozialen Spannungen konfrontiert, die innerhalb des Klassenverbandes vorherrschen. Dies kann im Extremfall natürlich soweit gehen, dass die Gruppenarbeit nur unzureichend erledigt wird oder gar komplett zum Erliegen kommt. In Klassen mit hohem Konfliktpotenzial sollte deshalb darauf geachtet werden, dass die Gruppen entweder vom Lehrer zusammengestellt werden oder zumindest ein „kontrolliertes Zufallsprinzip“ eingesetzt wird, bei dem allzu rivalisierte Schüler oder, ins Extreme gesprochen, das Mobbing-Opfer und der hierfür hauptverantwortliche Mitschüler auseinandergehalten werden.

Generell ist die Auseinandersetzung mit (leichteren) Spannungen jedoch wichtig. Schließlich bedeutet Teamkompetenz noch lange nicht, mit Mitschülern konstruktiv zusammenarbeiten zu können, mit denen man ohnehin viel Zeit verbringt. Teamfähigkeit zeigt sich vielmehr darin, dass man auch mit Leuten zu guten Ergebnissen gelangt, die man sich eben nicht freiwillig ausgesucht hat und die man von sich aus auch lieber gemieden hätte.

4. Stammgruppen

In sogenannten Stamm-, Heimat- oder Basisgruppen kooperieren Schüler über einen längeren Zeitraum immer wieder miteinander. Sie können als Neigungs-, formale oder Zufallsgruppen konstituiert worden sein und bleiben über mehrere Wochen oder Monate zusammen. Hierdurch kann ein intensiveres Vertrauensverhältnis aufgebaut werden, gemeinsame Handlungsroutinen können sich etablieren und die wechselseitige Verbindlichkeit und Verantwortung füreinander steigt (vgl. WEIDNER 2011: 134 f.). Bei der Stammgruppenbildung lohnt sich die Zeitinvestition teambildender Maßnahmen, da hierdurch gruppenspezifische Prozesse zielführend beeinflusst und beschleunigt werden können. Weiterhin bieten sich bei Stammgruppen wechselnde Rollenverteilungen, regelmäßige Gruppenreflexionen und ein Abschiedsritual bei Auflösung der Gruppe an.

3.2 Teambildung

„Nur weil wir Schülerinnen und Schüler in Gruppen einteilen, heißt das noch nicht, dass sie als Team zusammenarbeiten.“ In diesem Ausspruch von NORM GREEN wird auf einen wesentlichen Unterschied zwischen Gruppen und Teams hingewiesen: Schüler sind, nachdem man sie per Zufall oder auf Basis bestimmter Kriterien zusammengestellt hat, zunächst nichts anderes als zwangsgruppierte Individuen. (JACOB KOUNIN spricht ohnehin davon, dass in der Schule eine „Zwangsvergruppung“ stattfindet.) Daher kann vermutlich auch so oft beobachtet werden, dass in traditioneller Gruppenarbeit manche Gruppen regelrechte Zentren der Inaktivität darstellen. Denn „Gruppenarbeit bezeichnet lediglich die Tatsache, dass Schüler zu einer bestimmten Zeit etwas zusammen erledigen, sie *können* dabei kooperieren, *müssen* es aber nicht“ (WOOLFOLK 2008: 508; Hervorhebungen durch mich). Dies wiederum hängt maßgeblich mit der Frage zusammen, ob und inwieweit die Schüler bislang Negativerfahrungen mit Gruppenarbeit gemacht haben. Insbesondere bei älteren Schülern ist zuweilen eine regelrechte Gruppenarbeitsphobie zu beobachten, die natürlich auf genau solchen eher frustrierenden Erfahrungen fußt. Umso entscheidender ist insbesondere bei gruppenarbeits scheuen Lerngruppen der Prozess der Teambildung.

Kooperative Lerngruppen unterscheiden sich im Allgemeinen von traditioneller Gruppenarbeit 1. durch das bewusst forcierte Element der positiven Abhängigkeit, 2. durch das häufig eingesetzte Zufallsprinzip sowohl bei der Gruppenzusammenstellung als auch bei der Auswahl der Präsentatoren oder Gruppensprecher, 3. durch die Rollenverteilung zur eigenverantwortlichen Mitgestaltung des gemeinsamen Arbeitsprozesses, 4. durch den Fokus auf soziale Fertigkeiten und 5. nicht zuletzt durch konkrete teambildende Maßnahmen – auch Kontaktaktivitäten genannt –, im Rahmen deren sich die Schüler zunächst auf einer außerfachlichen Ebene austauschen dürfen, um eine stabilere Beziehungsebene und Vertrauensbasis für die anschließende gemeinsame Arbeit am Unterrichtsthema aufzubauen (vgl. WEIDNER 2011: 30). Es lassen sich Methoden des „classbuilding“ (Gemeinschaftsgefühl in der Klasse) und des „teambuilding“ (Teamgeist in Kleingruppen) voneinander unterscheiden. Durch beide Varianten können der Trittbrettfahreneffekt (KERR/BRUUN 1983) und das Phänomen des sozialen Faulenzens (LATANÉ/WILLIAMS/HARKIN 1979; s. auch SALOMON/GLOBERSON 1989) im Vergleich zu traditioneller Gruppenarbeit verringert werden. Positiv formuliert: Wenn du willst, dass deine Schüler lernen, so Sorge dafür, dass sie einen Freund haben (vgl. ROSETH/FANG/JOHNSON/JOHNSON 2006: 7). Denn wenn die Motivation zur fachlichen Auseinandersetzung so manches Mal schon nicht über das Thema selbst generiert werden kann, so sollte doch zumindest ein anderweitiger Mehrwert aus einer Gruppenarbeit erwachsen können. Und dieser Mehrwert kann in eben jenem sozialen Miteinander liegen – wenn es denn als positiv erlebt wird.

Im Sinne des kooperativen Dreischritts *Denken – Austauschen – Vorstellen* finden sich Schüler schließlich immer wieder in Gruppen zusammen, um ihre Einzelarbeitsergebnisse zusammenzutragen und eine weiterführende Gruppenaufgabe zu bewältigen. Am Ende steht die Ergebnispräsentation in schriftlicher oder mündlicher Form, vor der ganzen Klasse oder in neu zusammengestellten Kleingruppen. Doch wie gelangen Schüler eigentlich von der Aufgabenstellung zum Gruppenergebnis?

Zielführende Gruppenarbeit setzt definitiv so einige elementare Teamfähigkeiten voraus. Und damit steht die Lehrperson gewissermaßen vor einem Paradoxon: Denn auf der einen Seite soll durch die regelmäßige Kleingruppenarbeit die Teamkompetenz jedes einzelnen Schülers gefördert werden. Und auf der anderen Seite wird selbige für eine gelingende Gruppenarbeit bereits zu einem guten Stück vorausgesetzt und gefordert. Die Schlussfolgerung nach wenig erfolgreichen Gruppenarbeitsphasen lautet daher nicht selten: Meine Schüler bringen die erforderlichen Teamkompetenzen noch nicht mit, als dass sie erfolgreich miteinander kooperieren könnten. Doch ist dem tatsächlich so?

Befinden sich Schüler in anderen, außerschulischen Kontexten (z. B. beim Sport), vermögen sie regelmäßig sehr wohl (und mitunter sehr gut!) miteinander zusammenzuarbeiten. Der zentrale Unterschied scheint in der Freiwilligkeit zu liegen und in der Art der Aufgabenstellung. Beides lässt sich im Rahmen des Unterrichts nur schwer verändern, solange das Leistungsprinzip unsere Lernkultur dermaßen prägt. Doch es lässt sich das Maß an Vertrauen innerhalb einer Gruppe erhöhen. Die Psychologie hat eine simple wie treffende Formel aufgestellt, wenn es um Sympathiebildungsprozesse geht. Sie lautet „Ähnlichkeit + Nähe = Sympathie“. Wenn sich Schüler also in Kleingruppen zusammenfinden (sei es auf Basis eigener Entscheidung oder per Zufallsprinzip), ist das Kriterium der (räumlichen) Nähe immerhin schon gegeben. Damit sich die Gruppenmitglieder miteinander identifizieren können und auch gewillt sind, Verantwortung für andere zu tragen, bedarf es nun noch einer gewissen Ähnlichkeit. Diese kann im Laufe des Zusammenarbeitens „versehentlich“ auf inhaltlicher Ebene entdeckt werden. Eine Garantie gibt es hierfür jedoch nicht. Ähnlichkeit wird allerdings vielmehr auf persönlicher Ebene gesucht. Wenn die Schüler unversehens vor die Gruppenaufgabe gestellt werden und sie sie unmittelbar angehen sollen, so bleibt natürlich keine Zeit, um sich auf persönlicher Ebene einander anzunähern – geschweige denn Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zu erkennen, von denen man bis dato noch nicht wusste.

Schüler müssen sich persönlich einbringen können

Nicht selten fühlen sich Schüler in die Rolle eines Befehlsempfängers gedrängt, welcher unter dem permanenten Druck der Beobachtung und Bewertung steht. Ihre (sich heranbildende) Identität und Individualität findet dabei in aller Regel lediglich im Rahmen vorgegebener Maßstäbe Berücksichtigung. Sie sollen vermehrt in Gruppen zusammenarbeiten, werden jedoch in der Klausur oder Klassenarbeit weiterhin nur einzeln geprüft und benotet. Das geforderte Einzelkämpfertum wird ergänzt durch eine ebenso geforderte Kooperationsbereitschaft. Dass manche Schüler diese beiden Forderungen als widersprüchlich erleben und hieraus innere Widerstände bis Verweigerungshaltungen resultieren, ist aus Schülerperspektive durchaus nachvollziehbar.

Schüler wollen also einen persönlichen Nutzen in den Kooperationsphasen und Gruppenarbeiten sehen. Dieser Nutzen kann ein *inhaltlicher* sein, wobei dieser für Schüler nicht selten zweitrangig bis irrelevant ist. Es kann sich jedoch auch – wie bereits erwähnt – um einen *sozialen* Nutzen handeln. Insbesondere im Alter der Pubertät und Identitätsfindungsphase orientieren sich Schüler sehr stark an ihrer Peer-Gruppe. Es entstehen Abgrenzungsprozesse von der Erwachsenenwelt und von Gleichaltrigen, mit denen man sich nicht identifizieren kann oder will. Zugleich wünscht man sich jedoch soziale Anerkennung und Wertschätzung. Sollen die Schüler also dazu gebracht werden, sich mit schulischen Aufgaben auseinanderzusetzen, die im aktuellen Abschnitt ihres Lebens völlig nebensächlich sind, müssen sie sich mit ihrer Persönlichkeit einbringen dürfen.

Erst die Beziehungsgestaltung, dann die Themenbearbeitung

Der Fokus des Kooperativen Lernens in der Tradition von Ludger Brüning und Tobias Saum liegt ganz klar auf der kognitiven Aktivierung aller Schüler. In der angloamerikanischen Vorlage von Norm und Kathy Green geht es stärker um die Teamfähigkeit und die damit verbundenen Sozialkompetenzen. In beiden Konzepten wird jedoch betont, dass eine Gruppe nicht automatisch zu einem Team heranreift. Vielmehr muss die Lehrperson einen Rahmen schaffen, innerhalb dessen ein Teambuilding möglich wird.

Konkret wird hierfür – von beiden Autorenteams – vorgeschlagen, regelmäßig mit Kontaktaktivitäten, teambildenden Maßnahmen oder Kennenlernübungen zu arbeiten (die Terminologie unterscheidet sich hier je nach Autor). Nachdem also einzelne Schüler zu einer Gruppe formiert wurden und sich an einem Gruppentisch zusammengefunden haben, sollte eine Art Kennenlernaufgabe bearbeitet werden, bevor die eigentliche Sachaufgabe in Angriff genommen wird. Hierbei spielt es keine Rolle, ob sich die Schüler untereinander bereits länger kennen oder ob es sich um eine relativ neue Gruppe (z. B. zu Schuljahresbeginn oder nach Eintritt in die Oberstufe) handelt. Denn die Fragen werden für die Übungen gezielt so zusammengestellt, dass ein gewisser Neuigkeitswert und ein intensiveres Kennenlernen garantiert sind.

Die Schüler erhalten auch hier – in aller Regel – ein paar Minuten Zeit für die Einzelarbeit, bevor sie sich in der Gruppe über die Fragen austauschen. Hierbei kann zusätzlich eine Reihenfolge vorgegeben werden, etwa: Der Schüler mit der niedrigsten Hausnummer beginnt sich anhand der Fragen vorzustellen, danach geht es im Uhrzeigersinn weiter. Diese Vorstrukturierung kann sinnvoll sein, da eine Gruppe nicht selten die gesamte erste Minute darüber diskutiert, wer anfangen soll. Und da für solcherlei Kontaktaktivitäten stets eine knappe, überschaubare Zeitvorgabe erteilt werden sollte, ist es wichtig, dass die Schüler möglichst unmittelbar mit der Übung beginnen können.

Eine unter vielen Möglichkeiten zum Teambuilding innerhalb neu konstituierter Kleingruppen ist die Methode „Kommunikative Hand“. Hierbei zeichnen die Schüler/innen den Umriss ihrer Hand auf ein Blatt Papier. Auf den Handrücken schreiben sie ihren Namen; die Finger bieten Platz für stichwortartige Antworten auf die Fragen, die die Lehrperson entsprechend vorab zusammengestellt hat. Hierbei ist es wichtig, dass diese Fragen das Interesse und die Neugierde der Schüler wecken und eine große Wahrscheinlichkeit mit sich bringen, dass die Gruppenmitglieder noch etwas Neues voneinander erfahren. Kurzum: Je ausgefallener die Fragen, desto spannender der anschließende Austausch hierüber. Dennoch sollte stets bedacht werden, dass die Fragen keinesfalls ins Indiskrete oder allzu Private abdriften sollten!

Die Übung kann mit fach-/schulbezogenen Fragen erfolgen oder auch mit personenbezogenen. Wenn sie als Kontaktaktivität fungieren soll, empfiehlt es sich allerdings, zumindest einige Fragen auszuwählen, die sich auf die Schüler *außerhalb* des schulischen Kontextes beziehen.

Konkret würden die Fragen nun über Folie oder Tafel angezeigt werden und die Schüler erhalten die Möglichkeit, zunächst in einer kurzen Einzelarbeitsphase ihre Finger entsprechend mit Stichwörtern zu versehen. (In lernschwächeren Klassen kann das Ausfüllen der kommunikativen Hand als Hausaufgabe stattfinden.) Anschließend stellen die Gruppenmitglieder reihum ihre Antworten vor und begründen diese oder schmücken sie noch ein wenig aus. (Wenn nicht so viel Zeit für diese Übung aufgewendet werden soll oder die Schüler erst langsam an solche Formen des Austausches herangeführt werden müssen, kann auch eine Begrenzung auf beispielsweise drei Fragen/Finger erfolgen.)

3.3 Auftragsformulierung

Das Kooperative Lernen kann als ein didaktisches Gerüst betrachtet werden, um die Schüler/innen auf strukturierte Weise individuell und kooperativ arbeiten zu lassen. Demzufolge bedarf es einer klaren Auftragsformulierung, damit alle Beteiligten im Bilde sind, was in welcher Reihenfolge und auf welche Weise geschehen soll und was von den Schülern im Einzelnen erwartet wird.

Die Formulierung des Arbeitsauftrages ist für das Ge- und Misslingen besonders in der Kooperationsphase von entscheidender Bedeutung. Natürlich hängt der Erfolg einer Gruppenarbeit noch von zahlreichen weiteren Faktoren ab; doch ohne einen klaren Arbeitsauftrag ist die Scheiternsgefahr zwangsläufig sehr hoch.

Von einem solchen Arbeitsauftrag sollte ein gewisser „Kooperationszwang“ ausgehen bzw. sollte die Aufgabe zumindest „so beschaffen sein, dass sie in Gruppenarbeit sinnvoller als in irgendeiner anderen Sozialform bewältigt werden kann.“ (HUBER 2011: 31 f.) Gute Auftragsformulierungen im Sinne des Kooperativen Lernens weisen viele der zehn nachfolgend erläuterten Gütekriterien auf:

1. **Kooperativer Dreischritt:** Die Aufgabenstellung sollte einen ersten Überblick über die drei bevorstehenden Arbeitsphasen – bestehend aus einer Einzelarbeitsphase, einer Austauschphase und einer Präsentationsphase – geben, damit sich die Schüler darauf einstellen können, dass sie die Möglichkeit zum Austausch und zum inhaltlichen Abgleich erhalten und dass/wie mit den Ergebnissen weitergearbeitet wird.
2. **Verschriftlichungsauftrag:** Die Aufgabe sollte stets einen Verschriftlichungsauftrag beinhalten, damit die Schüler sowohl in der Einzelarbeit als auch in der Kooperationsphase ihre Überlegungen und Lösungen dokumentieren und die Arbeit somit für die Lehrperson überprüfbar wird.
3. **Zeitvorgaben:** Es braucht klare Zeitvorgaben für alle Arbeitsphasen, damit sich die Schüler in der vorgegebenen Zeit organisieren können und sie einzuschätzen lernen, in welchem Arbeitstempo sie zu Werke gehen müssen.
4. **Individuelle Verantwortung:** Den Schülern sollte angekündigt werden, dass potenziell jeder für die Präsentationsphase ausgewählt werden kann. Ob dann später der Zufall, der Lehrer oder letztlich doch die Gruppe entscheidet, wer die Ergebnisse präsentiert, ist hierbei zunächst zweitrangig. Doch nur so ist einigermaßen zu gewährleisten, dass sich alle Schüler ernsthaft mit der Aufgabe befassen. Wenn sie hingegen von vornherein selbst festlegen dürften, welches Gruppenmitglied die Ergebnisse vorstellen wird, so würden sich manche womöglich weniger in die Gruppe einbringen.
5. **Konkretion und Prägnanz:** Die Arbeitsanweisungen müssen sich auf konkrete Handlungen beziehen, die von den Lernenden erwartet werden. Trotz des möglichst hohen Konkretionsgrades sollte die Aufgabenstellung jedoch nicht zu lang sein. Denn lässt die Formulierung jegliche Prägnanz vermissen, so wissen die Schüler am Ende womöglich schon gar nicht mehr, was der Lehrer am Anfang in Auftrag gegeben hatte.

6. **Visualisierung:** Nicht nur bei längeren oder komplexeren Auftragsformulierungen empfiehlt sich eine Visualisierung. Durch Stichpunkte und Piktogramme, die z. B. an der Tafel festgehalten werden, können die Schüler auch nach der mündlichen Erläuterung der Lehrperson noch einmal nachvollziehen und für sich überprüfen, was nun genau zu tun ist.
7. **Binnenstrukturierung:** Den Schülern schon vor der Einzelarbeitsphase in detail anzukündigen, wie die Austauschphase ablaufen wird und wie die Präsentationsphase vorstattengehen soll, führt unter Umständen zu einer Informationsüberflutung, die für die Schüler zum aktuellen Zeitpunkt nicht nötig ist. Daher genügt zum Einstieg in der Regel ein grober Überblick darüber, *dass* die Möglichkeit zum anschließenden Austausch bestehen wird und *dass* mit den Ergebnissen anschließend im Plenum weitergearbeitet werden soll, ohne schon auf das jeweilige *Wie* einzugehen.
8. **Aufforderungscharakter:** Durch höflich-imperativische Formulierungen fühlen sich die Schüler direkter angesprochen und werden zu bestimmten Handlungen aufgefordert.
9. **Veranschaulichung:** Wenn Schüler etwa im Rahmen eines Gruppenpuzzles oder eines Lerntempoduetts zusammenarbeiten sollen, führt die Komplexität des Methodenarrangements nicht selten zu Verwirrung. Die Schüler müssen sich bei diesen Methoden jedoch gut selbst organisieren können, damit ein reibungsloser Ablauf möglich wird. Insofern sollte die Lehrperson gerade bei anspruchsvolleren Methodensettings den Ablauf exemplarisch an einem Gruppentisch oder mit einzelnen Schülern (andeutungsweise) demonstrieren.
10. **Verständnissicherung/Paraphrase:** Zur Absicherung kann der Lehrer einen Schüler dazu auffordern, die Aufgabenstellung noch einmal in eigenen Worten wiederzugeben. Hierdurch wird deutlich, ob zumindest die betreffende Person die Aufgabe verstanden hat, und die anderen Schüler erhalten eine erneute Gelegenheit, ihr eigenes Verständnis zu überprüfen und eventuelle Verständnisprobleme oder -lücken durch die Wiederholung zu beheben.

3.4 Zeitvorgaben

Klare Zeitvorgaben: Nur wenn allen Schülern die zur Verfügung stehende Zeit klar ist, können sie ihre Arbeitsgeschwindigkeit regulieren. Ansonsten können sie keine fundierte Entscheidung treffen, wie lang sie sich über die Einzelarbeitsergebnisse austauschen oder wie viel Zeit sie für die Gestaltung eines Ergebnisplakates einplanen dürfen. Und letztlich müssen sie doch auch in Klausuren und Klassenarbeiten ein Zeitmanagement beherrschen, welches schließlich auch geübt werden will. Die klaren Zeitangaben sollten im Idealfall visualisiert werden, damit die Schüler sie im Blick behalten. Eine gute Möglichkeit stellen Time Timer® und verschiedene (günstigere) Alternativmodelle dar, die es auf dem Markt gibt. (Wer sich das Geld sparen möchte, findet Bastelanleitungen im Internet – z. B. unter <http://halbtagblog.de/schule/countdown-uhr-fr-den-unterricht/>; letzter Zugriff: 11.2017). Auch größere Sanduhren sind hilfreich (zumaß sie ohne lästiges Ticken auskommen), haben aber den Nachteil, dass man die Zeit nicht gerade flexibel verlängern oder abkürzen oder die Uhr mal eben auf Null setzen kann.



Realistische Zeitvorgaben: Sowohl für die Einzel- als auch für die Partner- oder Gruppenarbeit sollten Zeitvorgaben gewählt werden, durch die gewährleistet ist, dass die Schüler in eine intensive kognitive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand gelangen können. Zugleich ist es dabei wichtig, dass jeder Einzelne eine reelle Chance erhält, in der vorgegebenen Zeit die Aufgabe vollständig oder zumindest bis zu einem vorab bekanntgegebenen Mindestpunkt erledigen zu können. Jeder sollte also vorbereitet in die nächste Phase gehen – sei es, dass er erste Ideen aus der Einzelarbeit in den Austausch mitbringt oder die Gruppe ein zwar noch nicht abgeschlossenes, doch aber schon vorzeigbares Zwischenergebnis im Plenum präsentieren kann. In heterogenen Lerngruppen mit unterschiedlicher Bearbeitungsgeschwindigkeit *kann* nicht immer sichergestellt sein, dass jeder einzelne seinen Prozess vollständig abgeschlossen hat. Wenn Schüler jedoch regelmäßig ihren Prozess abrechnen müssen, da die Zeit abgelaufen ist, kann dies Frustrationen schüren, die auf Dauer die Arbeitsmoral senken. Daher sollten die Zeitvorgaben stets in beide Richtungen flexibel sein: Wenn die Mehrheit der Schüler/innen noch nicht fertig geworden ist, kann man die Zeit mit einem entsprechenden Hinweis verlängern. Und wenn die meisten Schüler bereits vor Ablauf der Zeit ihre Arbeit beendet haben, sollte die Phase natürlich auch vorzeitig beendet werden. Damit die Lehrperson hier im Bilde ist, können die Schüler in der Gruppenphase ihr Tischkärtchen auf die Seite stellen, sobald sie fertig sind. Und sobald die offensichtliche Mehrheit dies getan hat, kann man die übrigen Gruppen darum bitten, nun ebenfalls allmählich zum Ende zu kommen.

Knappe Zeitvorgaben: Generell sollten die Zeitvorgaben knapp gehalten werden, damit die Schüler möglichst unvermittelt mit der Arbeit beginnen. Wenn Schüler für eine Aufgabe verhältnismäßig viel Zeit haben, werden sie sich womöglich in den ersten Minuten mit anderen Dingen befassen. Dies stellt eine unnötige, weil ertraglose Zeitinvestition dar – und das, obwohl Zeit doch ohnehin eine knappe und so wertvolle Ressource im Unterricht ist!

Krumme Zeitvorgaben: In der Praxis hat sich bewährt, mit krummen Zeitvorgaben zu arbeiten. Anstelle von zehn könnte man beispielsweise neun oder elf Minuten für eine Austauschphase ankündigen. Denn viele Schüler betrachten zehn Minuten als ungefähren Richtwert. Daher neigen sie nicht selten dazu, zunächst über außerunterrichtliche Themen zu sprechen oder unnötig viel Zeit auf die Klärung zu verwenden, wer denn nun anfängt. Wenn jedoch neun Minuten angekündigt sind, erkennen die Schüler, dass es sich hierbei um eine exakte Zeitvorgabe handelt und sie möglichst rasch *in medias res* gehen sollten.

Transparenz über die Restzeit: Damit die Schüler nicht vom Ende einer Arbeitsphase überrascht werden, sollte die Lehrperson zur Halbzeit und ein weiteres Mal kurz vor Ablauf der Zeit auf die jeweils noch verbleibende Restzeit hinweisen. Ansonsten besteht die große Gefahr, dass Plakate noch nicht erstellt, Entscheidungen nicht getroffen oder Einigungen nicht erzielt sind und die Gruppe mehr oder minder mit leeren Händen dasteht. Alternativ kann dieser Part auch vom Zeitwächter übernommen werden, sofern man diese Rolle im Vorfeld vergeben hat.

Phasenbeendigung: Sobald die Zeit verstrichen ist, sollte ein akustisches Signal (z. B. ein Klangstab oder eine Klangschale) die Phase beenden. Je häufiger man mit akustischen Phasenbeendigungssignalen im Seminar arbeitet, als desto selbstverständlicher werden sie von den Schülern akzeptiert, desto wichtiger ist es jedoch auch, bei der Anschaffung auf einen angenehmen, nicht allzu hohen Ton zu achten. Außerdem sollte er einigermaßen lang nachhallen, damit die Schüler die Zeit, in der der Ton ausklingt, noch nutzen können, um ihren Gedankengang, ihre Notiz oder ihren Sprechakt abzuschließen bzw., wenn schon kein Punkt erreicht werden kann, zumindest bis zu einem inhaltlichen Semikolon zu gelangen. Zur Vorankündigung des Phasenendes kann man mit seinen Schülern auch vereinbaren, das Signal eine Minute vorher ein Mal und mit Ablauf der Zeit zwei Mal ertönen zu lassen. Hierdurch wird das Ende rechtzeitig vorher angekündigt und die Schüler können einen Abschluss finden.



Positiver Nebeneffekt eines Phasenbeendigungssignals: In Gruppenarbeitsphasen entsteht durch den mündlichen Austausch natürlicherweise ein gewisser Lautstärkepegel – selbst wenn jeweils ein Flüsterstimmchenchef installiert wurde, der die Lautstärke einigermaßen im Zaum hält. Wenn die Zeit dieser Phase nun verstrichen ist, müsste der Lehrer sie mit seiner Stimme beenden, was auf Dauer nicht gerade stimmschonend ist. Dies übernimmt nun der Klangstab, welcher zudem noch in einem anderen Frequenzbereich liegt, dadurch die Lautstärke im Klassenraum leichter zu durchdringen vermag und somit auch die weiter hinten sitzenden Gruppen problemlos erreicht.

3.5 Zufallsprinzip

Das KL zielt auf die Aktivierung potenziell jedes einzelnen Schülers ab. Doch neben der Leistungsfinden wir in der Regel auch eine große Motivationsheterogenität in Schülergruppen vor. Insbesondere in Gruppenarbeitsphasen übernehmen die leistungsstärkeren, schnelleren oder notenorientierteren Schüler/innen die Hauptarbeit und die schwächeren, schüchternen oder demotivierten nutzen die Rückzugsmöglichkeit in der Gruppe. Neben dem „Schereneffekt“, der hierdurch verstärkt wird (vgl. RENKL 1996), repräsentiert das Gruppenergebnis außerdem gar nicht die gesamte Gruppe, sondern genau genommen nur die Einzelleistungen der Engagierten. Um alle Schüler in die Pflicht zu nehmen, empfiehlt sich das Zufallsprinzip. Zwar wird die Intensität der Mitarbeit weiterhin von den individuellen Motivationen der Schüler abhängen, doch immerhin sind alle Gruppenmitglieder überhaupt in die gemeinsame Arbeit involviert.

Das Zufallsprinzip bietet sich vornehmlich in solchen Klassen an, die keine hohe intrinsische Motivation mitbringen. Es kann punktuell aber auch in hochmotivierten und engagierten Gruppen zum Einsatz kommen, um die Spannung oben zu halten und möglichst vielen unterschiedlichen Schülern immer wieder die Möglichkeit zur Beteiligung einzuräumen (und nicht nur denjenigen, die sich ohnehin regelmäßig melden).

Das Zufallsverfahren lässt sich insbesondere in vier Formen wirksam einsetzen:

- (1) Man kann Zufallsgruppen bilden.
- (2) Die Rollenverteilung (wer übernimmt welche Zusatzaufgabe?) und Prozessstrukturierung (wer stellt seine Einzelarbeitsergebnisse als Erstes vor?) können per Zufallsprinzip erfolgen.
- (3) Diejenigen, die das Gruppenergebnis vorstellen sollen, können ebenfalls zufällig ausgewählt werden.
- (4) Arbeitsergebnisse können stichprobenartig eingesammelt werden – seien es die Mitschriften, die in der Einzel- oder Austauschphase entstanden sind oder die während der Präsentationsphase angefertigt werden sollten (Stichwort Zuhörauftrag).

Wenn Gruppen allesamt am selben Thema gearbeitet haben, kann zuweilen nicht jedes einzelne Ergebnis im Plenum vorgestellt werden. Entweder verbietet dies die wenige verfügbare Zeit oder es würde – gerade bei erwartbar ähnlichen Ergebnissen – hierdurch eine konzentrationsenkende Monotonie entstehen. Nun mögen sich manche Gruppen jedoch im Nachhinein fragen, wofür sie überhaupt an der Aufgabe gearbeitet haben, wenn ihr Ergebnis doch sowieso nicht zur Kenntnis genommen wird. Und womöglich werden sie aufgrund einer solchen Erfahrung in der nächsten Gruppenarbeit mit weniger Engagement und Disziplin zu Werke gehen. Dem kann das Zufallsprinzip insofern entgegenwirken, wenn angekündigt wird, dass zum Beispiel zwei Gruppen ausgewürfelt werden, ihre Plakate mündlich vorzustellen, und dass von den anderen Gruppen zwei weitere ausgelost werden, ihr Ergebnis in schriftlicher Form einzureichen. Somit wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sich jede Gruppe um ein zumindest akzeptables Ergebnis bemühen wird, da die Chance (oder Gefahr) ausgewählt zu werden recht groß ist.

Wenn die Schüler darüber hinaus wissen, dass potenziell jeder ausgewählt werden kann, das Gruppenergebnis später vor der Klasse zu präsentieren, ist man plötzlich nicht mehr nur für sich selbst verantwortlich, sondern steht unter einem gewissen sozialen Zugzwang. Besonders für Schüler im Pubertätsalter ist es immens wichtig, insbesondere gegenüber der Bezugsgruppe der Gleichaltrigen ein bestimmtes (positives) Bild von sich selbst zu erzeugen und zu pflegen. Somit ist es – in dieser Altersstruktur – in der Regel vermeidenswerter, die Erwartungshaltung der eigenen Peer-Gruppe zu enttäuschen als die der Erwachsenenwelt. Wenn ein Schüler also ausgelost werden sollte und seine Gruppe nicht adäquat vertreten kann, so ist der Druck, der aus den eigenen Reihen stammt, der psychisch wirksamere als der von der Lehrperson ausgehende. Auch dies spricht dafür, dass sich die Schüler ihre Gruppen nicht allzu regelmäßig selbst aussuchen sollten, da dann unter Umständen eine Gruppe zustande käme, die wunderbar miteinander ‚chillen‘ kann, da niemand in der eigenen Gruppe ernsthaft an einer guten Präsentation interessiert ist. Hier würde die „Androhung“ des Zufallsprinzips ins Leere laufen.

Sollen einzelne Schüler/innen ausgelost werden, ihr Einzelarbeitsergebnis einzureichen oder das Gruppenplakat zu präsentieren, so kann ein Vielseitenwürfel genutzt werden. Solche Würfel sind unter anderem mit 8, 10, 12, 16, 20, 24 und 30 Seiten in vielen Spielwarenläden und im Internethandel erhältlich. Für den Einsatz des Würfels benötigt man eine nummerierte Schülerliste oder man lässt kurz der Reihe nach durchzählen, damit jeder Schüler über eine „Kennziffer“ verfügt.

Interessanterweise erhöht der Einsatz von Karten für die Gruppenzusammenstellung und von Würfeln für die Auswahl eines Präsentators die Akzeptanz bei den Schülern, da sie es als gerecht empfinden, dass jeder einzelne die gleiche Chance hat bzw. das gleiche Risiko trägt. Wenn hingegen die Lehrperson auswählt, fühlen sich die nominierten Schüler unter Umständen unfair behandelt. Und dennoch ist es keinesfalls ratsam, ständig mit dem Zufallsprinzip zu operieren. Denn ansonsten spüren die Schüler recht bald, dass die Wahrscheinlichkeit, ausgewählt zu werden, zuweilen verhältnismäßig gering ist. Dies kann dazu führen, dass die Desinteressierteren das Risiko billigend in Kauf nehmen und sich inhaltlich wenig „reinknien“, und dass sich die Engagierteren nicht mehr in der Regelmäßigkeit zeigen und profilieren können, wie sie es gerne täten. Einzig auf das Zufallsprinzip zu setzen, kann also auf allen Seiten zu einer Motivationsabnahme führen. Daher sollte die Lehrperson lediglich im Vorfeld darauf hinweisen, dass potenziell jeder aufgerufen werden kann. Das genaue Auswahlverfahren (Lehrerentscheid, Schülerwahl, Zufallsprinzip) sollte er aber erst später offenbaren. Falls man sich nun für das Zufallsverfahren entscheidet, so sollte man nach Einsatz desselben regelmäßig die Runde öffnen, damit auch diejenigen, die etwas aus freien Stücken beitragen oder ergänzen möchten, hierzu stets die Gelegenheit erhalten.

3.6 Rollenverteilung

Die Rollenverteilung trägt zu einer Form positiver Abhängigkeit bei (vgl. S. 11), wenn die Gruppenmitglieder für die Zielerreichung bzw. Aufgabenbewältigung darauf angewiesen sind, dass jeder einzelne seiner Rolle gerecht wird. Hierfür ist es unbedingt erforderlich, den Schülern möglichst konkret zu erläutern und es ggf. auch zu demonstrieren oder gemeinsam einzuüben, welche (Teil-)Aufgaben mit welcher Rolle verbunden sind und welche Verantwortung die Schüler damit für ihre Gruppe übernehmen. Nur wenn die Kriterien zur Rollenausübung transparent sind, kann nach erfolgter Gruppenarbeit gemeinsam ausgewertet werden, wie gut die Rollen erfüllt wurden. Und dies ist wiederum erforderlich, damit sich die Schüler in einen entsprechenden Lernprozess begeben und ihre diesbezüglichen Fähigkeiten weiterentwickeln können. Somit stellt die Rollenverteilung im Kooperativen Lernen ein ganz zentrales Element dar, um die Methoden- und Sozialkompetenzen der Schüler explizit zu befördern. Dies gelingt jedoch nur (und auch nicht ad hoc), wenn die Rollenanforderungen ebenso explizit im Unterricht benannt und begründet, eingeübt und nachbesprochen werden. Nur wenn sich die Lehrperson hierfür die nötige Zeit im Unterricht nimmt, signalisiert sie ihren Schülern, dass sie auf eine korrekte Rollenausübung Wert legt.

Rollenkarten mit Rollenpiktogrammen und Kurzbeschreibung des jeweiligen Aufgabenprofils können hierbei eine wertvolle Stütze für die Schüler sein, damit sie nicht aus dem Blick verlieren, was ihre jeweilige Aufgabe ist. Ebenso helfen sie aber auch dem Lehrer, den Überblick darüber zu bewahren, wer welches Amt inne hat, sodass er die Schüler während einer Gruppenarbeitsphase gezielter bei ihrer Rollenausübung beobachten und ihnen ggf. unmittelbare Rückmeldungen geben kann.

Nun können Rollen allerdings gerade bei der Einführung des Kooperativen Lernens dazu führen, dass die Schüler mit dem Doppelfokus überfordert sind und sich entweder auf das Inhaltliche konzentrieren und dabei ihre Rolle außer Acht lassen oder sich umgekehrt auf ihrer Rolle ausruhen und die Inhalte vernachlässigen – frei nach dem Motto: „Macht ihr mal. *Ich* muss auf die Zeit achten!“ Daher muss der Lehrer sehr deutlich machen, dass es sich hierbei stets nur um *Zusatzrollen* handelt, die nicht von der Arbeit an der eigentlichen Aufgabe entbinden. Dies muss insbesondere zu anfangs besonders betont und womöglich auch einige Male wiederholt und nachbesprochen werden, bis die Schüler die doppelte Verantwortung (für den Inhalt *und* für den Arbeitsprozess) zu tragen in der Lage sind.

Grundsätzlich müssen nicht für jede Gruppenphase Rollen vergeben werden. Dies sollte davon abhängig gemacht werden, ob man seinen Schülern die Doppelverantwortung schon zutraut und ob die Rollenvergabe auch tatsächlich notwendig ist und bei der Prozessgestaltung hilft (anstatt sie zu blockieren).

Weiterhin müssen auch nicht immer alle Gruppenmitglieder mit Rollen „versorgt“ werden. Gerade wenn man mit dem KL erst beginnt, kann es genügen, wenn nur eine oder zwei Rollen je Gruppe vergeben werden und diese Rollen womöglich gezielt an die Leistungsträger übertragen werden. Generell kann die Vergabe der Rollen in Abhängigkeit von den jeweiligen Kompetenzen und Fähigkeiten der Schüler, ebenso aber auch per Zufall erfolgen – je nachdem, welches Lernziel der Lehrer ver-

folgt. Losgelöst von der Frage, ob die Rollen zielgerichtet oder zufällig vergeben werden, sollte generell darauf geachtet werden, dass die Schüler nicht stets die gleichen Rollen oder gar immer nur diejenigen Rollen übertragen bekommen, die sie ohnehin schon gut beherrschen. Sie sollten immer wieder auch mit neuen Aufgaben konfrontiert werden, damit sie auch in diesem Bereich an ihren Fähigkeiten arbeiten können. Wenn beispielsweise immer die Mädchen für die Plakatbeschriftung auserkoren werden, weil sie nun mal die leserlichere Schrift haben, werden die Jungen auch später in ihrer Ausbildung, in ihrem Studium oder im Beruf nicht über die Kompetenz verfügen, zumindest für die Erstellung eines Ergebnisplakates eine Handschrift an den Tag zu legen, die der geneigte Zuschauer auch zu entziffern vermag.

In diesem Fall muss zwar auch mal in Kauf genommen werden, dass ein Plakat dann tatsächlich „unter aller Sau“ aussieht; doch nur, wenn der hierfür verantwortliche Schüler eine entsprechende Rückmeldung (von seiner Gruppe, von der Klasse und/oder vom Lehrer) erhält und mit den Konsequenzen konfrontiert wird, kann er die Motivation entwickeln, seine diesbezüglichen Fähigkeiten weiterentwickeln zu wollen. Ansonsten wird er sein Leben lang in dem starren Selbstbild verharren, dass er „einfach nicht leserlich schreiben“ könne.

Insgesamt sollten die Schüler ein möglichst breites Spektrum an Rollen ausprobieren, um ihre eigene Handlungskompetenz kontinuierlich um neue Fertigkeiten anzureichern. Außerdem können sie nur, wenn sie aus eigener Erfahrung um die herausfordernde Aufgabe etwa eines Zusammenfassers oder Schrittmachers wissen, die Rollen ihrer Gruppenmitglieder wirklich akzeptieren und wertschätzen.

Zur weiteren Erhöhung der wechselseitigen Akzeptanz und der Identifikation mit der eigenen Rolle können Insignien verliehen werden (etwa eine Sanduhr für den Zeitwächter, eine Lupe für den Checker oder eine Flüstertüte für den Flüsterstimmenchef). Hierdurch wird den Rollen ein besonderer Stellenwert eingeräumt und die Schüler nehmen ihre Aufgabe ernster. Damit die Gegenstände jedoch pfleglich behandelt werden, sollte dem Materialmanager – so denn ein solcher installiert wurde – deutlich gemacht werden, dass er für die schadenfreie und vollständige Rückgabe der Gegenstände am Ende der Unterrichtsstunde zuständig ist.

Es kann hilfreich sein, dass die Schüler die zu vergebenden Rollen selbst untereinander aufteilen. Dies kann auch als geheime Wahl erfolgen, indem für jede Rolle je ein anderer Schüler des eigenen Gruppentisches benannt bzw. notiert werden soll. Die mehrheitlich gewählten Schüler bekommen entsprechend ihre Rolle verliehen; bei einer Pattsituation kann eine Stichwahl stattfinden oder die betreffenden Schüler handeln untereinander aus, wer welche Rolle lieber übernehmen würde. Im Zweifelsfall kann auch einfach per Schnick-Schnack-Schnuck / Schere-Stein-Papier entschieden werden.

Wenn die Schüler für bestimmte Aufgaben von der Gruppe nominiert wurden, fühlen sie sich in der Regel anders wertgeschätzt und sie können sich leichter mit ihrer Rolle identifizieren. Außerdem führt eine Wahl auch dazu, dass sich die Gruppenmitglieder in ihren jeweiligen Rollen anerkennen und auf die rollengemäßen Verhaltensweisen und damit verbundenen Ansagen auch hören (etwa: „Wir müssen etwas leiser reden.“ oder „Kannst du noch mal erklären, was wir jetzt genau machen sollen?“).

Es gibt ganz unterschiedliche Rollenkategorien, aus denen die Lehrkraft die gewünschten Rollen zusammenstellen kann. Eine übliche Kategorisierung unterscheidet zwischen methodischen, inhaltlichen und sozialen Rollen, wobei sicherlich nicht an jeder Stelle die Zuordnung eindeutig ist. Insbe-

sondere bei der Vergabe der inhaltlich-fachlichen Rollen sollte die Lehrperson mit Umsicht agieren, damit die Schüler nicht überfordert oder gar frustriert und demotiviert werden. Die Rolle des Vorlesers etwa sollte daher nicht unbedingt an denjenigen Schüler vergeben werden, dem das Lesen arge Schwierigkeiten bereitet und dem es zudem an Selbstbewusstsein mangelt. Insofern sollte für den Einsatz inhaltlicher Rollen genau geprüft werden, ob hier eine Zufallsvergabe pädagogisch vertretbar ist oder ob diese Rollen stattdessen besser gezielt vergeben werden. Insbesondere in der Einführungsphase von Rollen sollten daher die individuellen Stärken der Schüler die Grundlage zur Rollenübertragung darstellen. Dies stiftet Sicherheit und ermöglicht Positiverfahrungen, aus denen heraus dann sukzessive auch schwierigere oder ungewohntere Rollen übernommen werden können.

Nachfolgend werden einige häufig eingesetzte Rollen skizziert.

1. Methodische Rollen

Der Zeitwächter...	<ul style="list-style-type: none"> • ...behält die zur Verfügung stehende Gesamtzeit im Auge und meldet seiner Gruppe gelegentlich die Restzeit zurück. • ...kann im Einvernehmen mit seiner Gruppe einen Antrag auf Zeitverlängerung stellen, wenn die Gruppe (rechtzeitig!) feststellt, dass sie mit der verfügbaren Zeit nicht hinkommt. • Dem Antrag kann allerdings nur stattgegeben werden, wenn die Mehrheit der übrigen Gruppen die Zeitverlängerung ebenfalls noch gut gebrauchen könnte und es in den Zeitplan des Lehrers / der Unterrichtsstunde passt.
Der Materialmanager...	<ul style="list-style-type: none"> • ...holt nach Aufforderung Arbeitsmaterialien wie Kopien, Stifte, Klebeband, Scheren etc. vom Lehrerpult ab. • ...verteilt das Material am eigenen Gruppentisch. • ...bringt die Materialien unbeschadet und vollständig nach getaner Arbeit wieder zurück.
Der Spion...	<ul style="list-style-type: none"> • ...darf gelegentlich einen Blick oder ein Ohr zu benachbarten Gruppentischen werfen und sich dort Anregungen für den Arbeitsprozess der eigenen Gruppe „stibitzen“. • ...bleibt jedoch weitgehend auf seine Gruppe fokussiert, um sich nicht aus der Gruppenarbeit auszuklinken.
Der Checker...	<ul style="list-style-type: none"> • ...stellt am eigenen Gruppentisch sicher, ob alle den Arbeitsauftrag verstanden haben und was jetzt genau zu tun ist. • ...gibt hierfür die Aufgabenstellung entweder mit eigenen Worten wieder oder bittet ein Gruppenmitglied, dies zu tun. • ...meldet sich bei der Lehrperson, wenn die Gruppe die Aufgabe nicht verstanden hat.

2. Inhaltliche Rollen

Der Schreiber...	<ul style="list-style-type: none"> • ...hat die Aufgabe, den Gruppenaustausch schriftlich festzuhalten. • ...dokumentiert die Arbeit als Verlaufsprotokoll oder als Ergebnisprotokoll – je nachdem, was zuvor festgelegt wurde.
Der Künstler...	<ul style="list-style-type: none"> • ...ist für die Erstellung oder künstlerische Ausgestaltung des Ergebnisplakates zuständig. • ...überlegt sich, wie die Gruppenergebnisse in bildlicher bzw. grafischer Form festgehalten werden können.
Der Papagei...	<ul style="list-style-type: none"> • ...wiederholt die wichtigen Aussagen des Gruppenaustausches, um sicherzustellen, dass alle Gruppenmitglieder sie richtig verstanden haben.
Der Nachfrager...	<ul style="list-style-type: none"> • ...stellt gezielte Rückfragen an Stellen, die ihm selbst noch unklar geblieben sind oder bei denen er vermutet, dass sie noch nicht jedes Gruppenmitglied verstanden hat.

3. Soziale Rollen

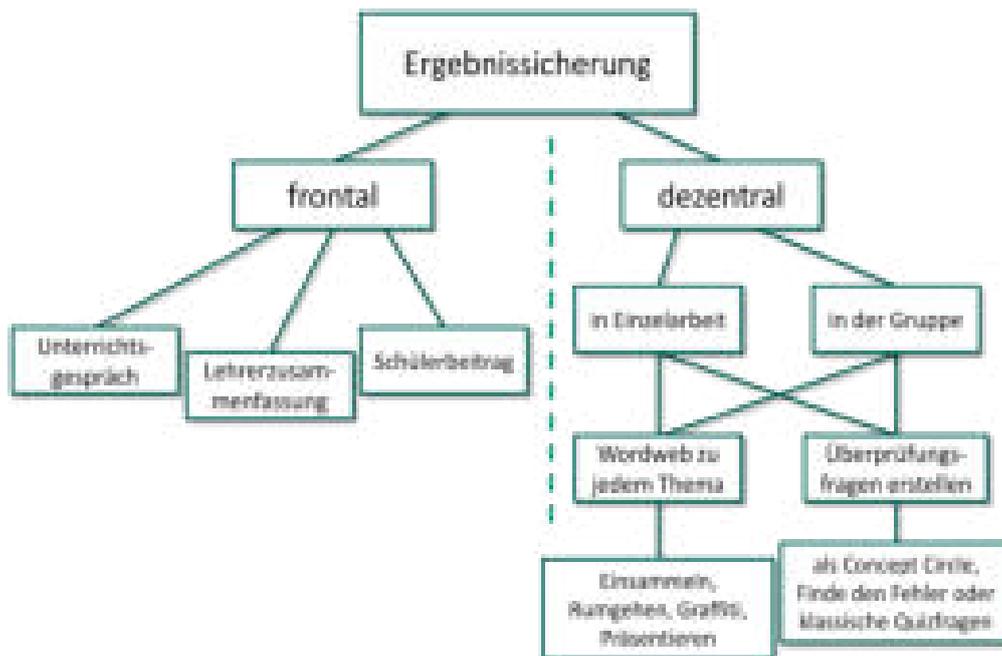
Der Ermutiger...	<ul style="list-style-type: none"> • ...lobt Gruppenmitglieder, wenn sie etwas Wichtiges oder Richtiges beigetragen haben. • ...hebt positive (Zwischen-)Ergebnisse hervor. • ...ermutigt seine Gruppenmitglieder zur Mitarbeit.
Der Redezeitmanager...	<ul style="list-style-type: none"> • ...achtet in Diskussionsrunden darauf, dass jedes Gruppenmitglied gleichermaßen zu Wort kommt und sich in das Gespräch einbringen kann. • ...weist die Gruppe darauf hin, wenn einzelne Schüler schon sehr viel gesagt und andere sich noch sehr zurückgehalten haben.
Der Flüsterstimmenchef...	<ul style="list-style-type: none"> • ...hat zur Aufgabe, dass am eigenen Gruppentisch eine „30-cm-Stimme“ eingehalten wird. • ...behält im Blick, dass in einer Einzelarbeitsphase niemand spricht.
Der Schlichter...	<ul style="list-style-type: none"> • ...führt die Diskussion auf eine sachliche Ebene zurück, wenn sie zu hitzig wird, die Gruppe vom eigentlichen Thema abzudriften droht oder ein Kompromiss erforderlich wird.

Auf den nachfolgenden Seiten werden vier Rollen exemplarisch näher betrachtet. Hier befinden sich Rollenkärtchen mit vorderseitiger *Job description* und rückseitigem Rollencheckbogen zur abschließenden Gruppenreflexion.

3.7 Ergebnissicherung

Nachdem die Gruppenergebnisse präsentiert wurden, benötigen die Schüler/innen in der Regel noch eine Idee davon, wie ihre Ausarbeitungen denn einzuschätzen sind. Dies gilt nicht so sehr dann, wenn zuvor im Rahmen der Einzel- und Gruppenphase Meinungen gebildet oder Argumente gesammelt wurden, sehr wohl jedoch, wenn es sich um klares Faktenwissen handelt, bei dem zwischen „richtig“ und „falsch“ unterschieden werden kann. Insbesondere wenn die Präsentationsphase nicht im Plenum, sondern in jeweiligen Kleingruppen stattgefunden hat (etwa im Rahmen der Methoden „Galeriegang“ oder „Gruppenpuzzle“), hatte die Lehrperson bis hierhin noch keine Gelegenheit, die Ausarbeitungen der Gruppen flächendeckend auf Richtigkeit zu überprüfen. Demnach braucht es ggf. noch eine sich anschließende Phase, in der die Ergebnisse gesichert werden.

Nun lässt sich feststellen, dass alle Methoden, die im Rahmen des herkömmlichen Unterrichtens zur Ergebnissicherung herangezogen werden, auch problemlos mit dem Kooperativen Lernen kombiniert werden können. Exemplarisch soll hier anhand des Gruppenpuzzles vorgestellt werden, welche Möglichkeiten der Lehrperson zur Verfügung stehen:



Die Ergebnissicherung kann frontal (im Plenum) oder dezentral (wiederum in Kleingruppen) erfolgen. Für das Plenum bietet sich ein Unterrichtsgespräch an, in dem einzelne wichtige Inhalte abgefragt werden, ebenso aber auch eine Zusammenfassung durch den Lehrer, in der die zentralen Informationen noch einmal gebündelt dargestellt werden. Dies kann alternativ natürlich auch durch einzelne Schüler erfolgen, die hierfür eine Art zusammenfassendes Kurzreferat halten.

Für die dezentrale Ergebnissicherung können die zuvor erarbeiteten Inhalte sowohl in Einzelarbeit als auch erneut in Kleingruppen vertiefend und abschließend in den Blick genommen werden, indem sie in grafische Methoden überführt (etwa in ein Word Web oder eine Concept Map) und anschließend eingesammelt oder nochmals präsentiert werden. Es lassen sich aber auch Quizfragen aus dem Lernstoff entwickeln, die vom Plenum in einer Schlussrunde beantwortet und gelöst werden sollen.

4 Literaturverzeichnis

Die Inhalte dieses Readers entstammen weitgehend und in leicht abgewandelter Form der folgenden Publikation:

DENNIS SAWATZKI (2018): Die große Methodenbox zum Kooperativen Lernen. 2. Auflage. Hamburg: Persen Verlag. ISBN: 978-3-403-23589-7



Vertiefende Literatur:

- ARSMANN, C. (2012): Methodenprofi Kooperatives Lernen. Oberursel: Finken.
- BECKER, B. (2013): Kooperatives Lernen in der integrativen Unterrichtspraxis. In: PÄDAGOGIK Heft 9/2013, 26 f.
- BENNETT, B. / ROLHEISER, C. / STEVAHN, L. (1991): Cooperative Learning. Where the heart meets the mind. Toronto, Ontario: Educational Connection.
- BOCHMANN, R. / KIRCHMANN, R. (2006): Kooperatives Lernen in der Grundschule. Zusammen arbeiten – Aktive Kinder lernen mehr. Essen: Neue Deutsche Schule.
- BRAUN, D. / HEITER, M. / SPECKIN, C. / WOLLMANN, J. (2013): Kooperatives Lernen in Fächern der Gesellschaftslehre. Aktiv lernen in Raum, Zeit und Gesellschaft. Essen: Neue Deutsche Schule.
- BRÜNING, L. / SAUM T. (2007): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. 3. Auflage. Essen: Neue Deutsche Schule.
- BRÜNING, L. / SAUM T. (2009a): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 2. Neue Strategien zur Schüleraktivierung. Individualisierung – Leistungsbeurteilung – Schulentwicklung. Essen: Neue Deutsche Schule.
- BRÜNING, L. / SAUM T. (2009b): Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Grafisches Strukturieren mit Strategien des Kooperativen Lernens. 2. Auflage. Essen: Neue Deutsche Schule.
- BRÜNING, L. / SAUM, T. (2012): Gruppen bilden. Teamgeist entwickeln. Kraft tanken. Übungen für das Kooperative Lernen. Essen: Neue Deutsche Schule.
- DRUYEN, C. (2008): Wie benotet man Gruppenarbeit? In: BIERMANN, C. / FINK, M. / HÄNZE, M. / HECKT, D. H. / MEYER, M. A. / STÄUDEL, L. (Hrsg.): Individuell lernen – kooperativ arbeiten. Friedrich Jahresheft XXVI. Seelze. 109-111.
- GRÄSEL, C. / GRUBER, H. (2000): Kooperatives Lernen in der Schule. Theoretische Ansätze – Empirische Befunde – Desiderate für die Lehramtsausbildung. In: SEIBERT, N. (Hrsg.): Unterrichtsmethoden kontrovers. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 161-176.
- GREEN, N. / GREEN, K. (2007): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. 3. Auflage, Seelze-Velber: Friedrich Verlag.
- GUDJONS, H. (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen. 7., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GUDJONS, H. (2011): Frontalunterricht – neu entdeckt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HÄNZE, M. (2008): Was bringen kooperative Lernformen? Ergebnisse aus der empirischen Lehr-Lern-Forschung. In: Individuell lernen – kooperativ arbeiten. Friedrich Jahresheft XXVI 2008. Seelze-Velber: Friedrich Verlag, 24-25.
- HATTIE, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- HATTIE, J. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HELMKE, A. (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 3. Auflage, Seelze: Friedrich Verlag.
- HEPTING, R. (2008): Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht. Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens. 2. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HUBER, A. A. (Hrsg.) (2011): Kooperatives Lernen – kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit. 3. Auflage. Seelze: Friedrich Verlag.
- JOHNSON, D. W. / JOHNSON, R. T. (1990): Cooperative Learning: Warm-Ups, Grouping Strategies and Group Activities. Edina: Interaction Book Company, USA.
- JOHNSON, D. W. / JOHNSON, R. T. (1999): Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning. 5. Auflage. Boston u. a.: Allyn and Bacon.
- KAGAN, S. (1994): Cooperative Learning. San Clemente: Kagan Cooperative Learning.
- KONRAD, K. / TRAUB, S. (2010): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- LEISEN, J. (2010): Lernprozesse mithilfe von Lernaufgaben strukturieren. Informationen und Beispiele zu Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht.
- MATTES, W. (2011): Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für lehrende und Lernende. Paderborn: Schöningh.
- MEYER, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- MÜLLER, A. (2011): Kooperatives Lernen im Deutschunterricht: 10 Methoden aus der Praxis für die Praxis. Braunschweig: Schöningh.
- ROTH, H. (1976): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 15. Auflage. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG.
- SAWATZKI, D. / BECKER, B. / EWERING, T. / FRIEDRICH, J. / PREuß, C. (2016): Kooperatives Lernen. Das Praxisbuch. Auer Verlag, Augsburg.
- SAWATZKI, D. / KUHN, M. (2018): Unterricht und Seminare lebendig gestalten. Eine außergewöhnliche Methodensammlung, Energizer & Co. Beltz, Weinheim.
- SCHNEBEL, S. (2003): Unterrichtsentwicklung durch kooperatives Lernen. Ein konzeptioneller und empirischer Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehr-Lernkultur und zur Professionalisierung der Lehrkräfte in der Sekundarstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SLAVIN, R. E. (1995): Cooperative Learning. Theory, Research and Practice. Boston: Allyn & Bacon.
- TUCKMAN, B. W. (1965): Developmental sequence in small groups. Psychological Bulletin, 63. 384-399.
- TUCKMAN, B. W. / JENSEN, M. A. (1977): Stages of small-group development revisited. Group Org. Studies 2, 419-427.
- WAHL, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WEIDNER, M. (2011): Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch. 6. Auflage. Seele-Velber: Friedrich Verlag.
- WEINERT, F. E. (1997): Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. In: MEYER, M. u. a.: Friedrich Jahresheft XV: Lernmethoden – Lehrmethoden. Seelze: Friedrich Verlag. 50-53.
- WELLENREUTHER, M. (2005): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.