

Unter welchen Bedingungen ist kooperatives Lernen als Alternative bzw. als Ergänzung zum Frontalunterricht bei Kindern erfolgreich?

Seminararbeit am Departement
für Psychologie Universität Freiburg (CH)

Lehrstuhl: Allgemeine Psychologie
Betreuer: Fabian Grolimund
Verfasserin: Diana Livadic
Adresse: Route St. Agnès 4
1700 Fribourg
diana.livadic(at)unifr.ch
Semester: SJ 2006/2007
Abgabedatum: 08.01.2007

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	2
2. Der Begriff des kooperativen Lernens.....	4
2.1 Begriffsdefinition	4
2.2 Theoretische Grundlagen.....	5
2.3 Grundelemente des kooperativen Lernens.....	5
3. Kooperatives Lernen s. Frontalunterricht.....	7
3.1 Vergleich der beiden Lehr- und Lernformen.....	7
3.2 Veränderte Rollen von Lehrern und Schülern.....	8
3.3 Kooperative Lernformen.....	8
3.3.1 Partnerarbeit.....	9
3.3.2 Tutorielles Lernen.....	9
3.3.3 Gruppenarbeit.....	10
3.3.4 Pseudo-Gruppenarbeiten.....	11
4. Voraussetzungen für effizientes kooperatives Lernen.....	11
4.1 Interaktion.....	12
4.2 Motivation.....	13
4.3 Lernatmosphäre.....	13
4.4 Zusammensetzung der Gruppen.....	14
4.5 Klare Rollen- und Funktionsverteilung.....	14
4.6 Planung und Steuerung	15
5. Stärken und Schwächen des kooperativen Lernens.....	15
5.1 Stärken des kooperativen Lernens.....	16
5.2 Schwächen des kooperativen Lernens.....	16
6. Fazit.....	17
7. Literaturverzeichnis.....	19

Zusammenfassung

Gruppenarbeit wird von verschiedenen Seiten als *die* Methode für effizientes Lernen betrachtet. Unterstützt wird diese Ansicht durch zahlreiche Studien und Untersuchungen. So postuliert Slavin (1983, zitiert nach Battistich 1993, S. 20) „regardless of the particular measure involved, about two-thirds of the cooperative learning studies that investigate any positive outcome find a positive affect on it.“ Neben dem Lernerfolg fördert erfolgreiche Gruppenarbeit bzw. erfolgreiches kooperatives Lernen auch Charaktereigenschaften wie Team- und Kommunikationsfähigkeit – und diese werden in der heutigen Gesellschaft und vor allem in der heutigen Arbeitswelt als bedeutend eingestuft. Nicht nur auf das spätere Erwerbsleben bezogen, sondern auch im persönlichen Umfeld sind Werte wie Respekt und Verantwortungsbewusstsein von grossem Nutzen für alle Beteiligten. So sollten schon Kinder die entsprechenden sozialen Fähigkeiten frühzeitig erwerben und trainieren. In Bezug auf den Erwerb von sozialen Fähigkeiten und einer konstruktiven und somit intensiven Erarbeitung des Lernstoffes bietet das kollektive Lernen viele Vorteile. Es hat aber, wenn nicht verschiedene Bedingungen erfüllt werden, auch etliche Nachteile gegenüber dem klassischen Unterricht. Denn lediglich die Einteilung der Schüler in Gruppen verändert nicht deren Einstellung und Motivation. Vor allem dann nicht, wenn die sozialen Fähigkeiten zur effizienten Gruppenarbeit noch fehlen. Die Umstellung von der durch Konkurrenz geprägten Schul- und Lernsituation erfolgt nicht auf Knopfdruck, sondern ist – wie in dieser Arbeit gezeigt wird – neben der Schulung der Lehrkräfte u.a. auch davon abhängig, wie die Interaktion und Motivation der Kinder ist, wie die Lernatmosphäre gestaltet wird, wie die Gruppenzusammensetzung und die Planung und Steuerung der Gruppenarbeit organisiert ist.

1. Einleitung

Klippert (1998) beschreibt sehr anschaulich, welche Probleme sich beim Thema Gruppenarbeit in Schulklassen stellen: Es ist laut, einzelne Kinder schreien umher, rennen herum und am Ende ist nicht geschafft, was zu Anfang der Gruppenarbeit besprochen war. Denn nur die Tatsache, dass Schüler gemeinsam arbeiten oder lernen sollen, führt noch nicht zu erfolgreichen Ergebnissen. Statt einem

harmonischen und effizienten Zusammenarbeiten kommt es zu Behinderungen, Verzögerungen und Missstimmungen in der Gruppe und der ganzen Klasse. Dies führt dazu, dass einige Lehrkräfte Gruppenarbeit – wenn überhaupt – nur selten durchführen und statt dessen den klassischen Frontalunterricht vorziehen bzw. beibehalten.

Im Rahmen dieser Arbeit wird untersucht und dargestellt, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit die Gruppenarbeit bei Kindern im Schulalltag zum einen effizient in Bezug auf den Lernerfolg ist und zum anderen aber auch dazu beiträgt, die zur effizienten Gruppenarbeit nötigen sozialen Fähigkeiten zu erlernen und zu trainieren.

Zunächst wird in Kapitel 2 der Begriff bzw. das Konstrukt des kooperativen Lernens vorgestellt. Dazu wird auf verschiedene Definitionsansätze und auf die theoretischen Grundlagen des kollektiven Lernens zurückgegriffen. Um das Konstrukt des kooperativen Lernens zu vervollständigen, werden an dieser Stelle ebenfalls seine Grundelemente dargestellt.

Im Kapitel 3 erfolgt ein Vergleich zwischen dem kooperativen Lernen und dem klassischen Frontalunterricht, um so die konkreten Unterschiede herauszustellen. Es wird auf die unterschiedlichen Lehr- und Lernformen und auf die differierenden Rollenverständnisse von Lehrern und Schülern eingegangen. Das Hauptaugenmerk des dritten Kapitels liegt in der Darstellung drei verschiedener kooperativer Lernformen und deren Abgrenzung zu den so genannten „Pseudo-Gruppenarbeiten“. Die Pseudo-Gruppenarbeiten werden zwar als Gruppenarbeit deklariert, aber ihre Umsetzung und das Ergebnis sind in keiner Form effizient und erreichen sogar manchmal negative Effekte.

Im Kapitel 4 werden die einzelnen Bedingungen erläutert, unter denen die Gruppenarbeit bei Kindern erfolgreich ist. Relevant sind hierbei die Interaktion in der Gruppe, die Motivation der einzelnen Gruppenmitglieder, die Gestaltung der Lernatmosphäre, die Zusammensetzung der Gruppen, eine klare Rollen- und Funktionsverteilung und die Planung und Steuerung der Gruppenarbeit durch die Lehrkraft.

In Kapitel 5 werden die Stärken und Schwächen des kooperativen Lernens herausgearbeitet.

In Kapitel 6 wird abschliessend und zusammenfassend eine Diskussion zur erfolgreichen Implementierung von Gruppenarbeit im Schulalltag von Kindern geführt und ein Fazit gezogen.

2. Der Begriff des kooperativen Lernens

Der Begriff des kooperativen Lernens umfasst verschiedene Inhalte: Er wird benutzt, wenn nur zwei Personen im Rahmen einer Partnerarbeit zusammen agieren, oder aber auch, wenn mehr als zwei Personen zusammen mit der Lösung einer Aufgabe betraut werden. Auch kann kooperatives Lernen für verschiedene Zwecke – also verschiedene Aufgabestellungen – eingesetzt werden. Beides wird in Kapitel 3.3 detaillierter ausgeführt. Grundsätzlich gibt es keine einheitlichen Begriffsdefinitionen. In dieser Arbeit werden die Begriffe „kooperatives Lernen“ und „Gruppenarbeit“ analog zur Begriffsdefinition in Kapitel 2.1 synonym verwendet.

2.1 Begriffsdefinition

Klippert (1998) definiert Gruppen- bzw. Teamarbeit als:

...mehr als das landläufige Zusammensitzen an Gruppentischen. Teamarbeit bedeutet auch und vor allem, dass sensibel und regelgebunden zusammengearbeitet und die jeweilige Aufgabe in konzentrierter Weise gelöst wird. Teamarbeit heisst, dass die Schüler [...] aufeinander angewiesen sind und sich bei der anstehenden Lernarbeit wechselseitig unterstützen und bestärken. (S.15)

Johnson & Johnson (2006) definieren auf ihrer Homepage:

Cooperative Learning is a relationship in a group of students that requires positive interdependence (a sense of sink or swim together), individual accountability (each of us has to contribute and learn), interpersonal skills (communication, trust, leadership, decision making, and conflict resolution), face-to-face promotive interaction, and processing (reflecting on how well the team is functioning and how to function even better).

Für diese Arbeit wird aus den ausgewählten Definitionen eine Arbeitsdefinition formuliert, nach der Gruppenarbeit die gemeinsame Lösung einer Aufgabe von mindestens zwei oder mehr Personen ist und die Gruppenmitglieder sich helfen, unterstützen und ihr Wissen austauschen, um für jeden Einzelnen und für das Gruppenergebnis das Bestmögliche zu erreichen.

2.2 Theoretische Grundlagen

Kooperatives Lernen beruht auf konstruktivistischen Ansätzen, wie sie z.B. Piaget, Dewey und Wygotsky entwickelt haben. Lernen wird als konstruktiver Prozess verstanden und nicht als Aneignungs- oder Abbildungslernen. Einige didaktische Grundsätze des Konstruktivismus sind z.B., dass der Wissenserwerb nur erfolgreich ist, wenn neues Wissen an alte Konstruktionen angeschlossen wird, dass Unterricht nicht als Transport von Wissen, sondern als Arrangement von Lernmöglichkeiten angesehen wird, dass die Lernumgebung entscheidend für die Wissenskonstruktion ist und dass der Diskurs unter den Lernenden anzuregen ist. Vor allem die letzten beiden Grundsätze werden später in dieser Arbeit noch einmal aufgegriffen.

In Abgrenzung dazu beruht der klassische Frontalunterricht auf kognitiven Lerntheorien, deren bekanntester Vertreter wohl Alberto Bandura ist. Im Kern der kognitiven Lerntheorien steht das Modelllernen, bei dem sich die lernende Person Verhaltensweisen oder Wissen aneignet, welches sie bei anderen Personen gesehen oder von anderen Personen vermittelt bekommen hat.

2.3 Grundelemente des kooperativen Lernens

Johnson und Johnson, welche die Gruppenarbeit bzw. das *cooperative learning* seit vielen Jahren an der Universität von Minnesota untersuchen, benennen 1994 fünf Grundelemente des kooperativen Lernens, ohne die Gruppenarbeit nicht zu einem positiven Ergebnis führen könne:

a) Die positive Abhängigkeit der Gruppenmitglieder

Die Gruppenmitglieder müssen realisieren, dass sie mit ihrer gemeinsamen Aufgabe ein oder mehrere gemeinsame Ziele haben. Jeder ist vom anderen abhängig und

jeder muss seinen Beitrag leisten, damit die Gruppe erfolgreich sein kann. Die Mitglieder müssen sich mit ihrem Team identifizieren.

b) Die unmittelbare Interaktion

Es ist erforderlich, dass sich die Schüler direkt miteinander absprechen, sich gegenseitig helfen, unterstützen und bestärken. Viele wichtige kognitive Abläufe und dynamische interpersonelle Prozesse können sich erst entwickeln, wenn sich die Schüler gegenseitig zeigen, was sie gelernt haben. Dies können sie tun, indem sie u.a. erklären, wie sie ihre Probleme lösen, sich gegenseitig Wissen und Fertigkeiten beibringen, ihre Ideen und Konzepte diskutieren, und altes mit neuem Wissen verknüpfen. Diese enge Zusammenarbeit fördert zum einen die Lern-Effizienz, zum anderen aber auch die persönlichen Beziehungen zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern.

c) Die Übernahme von individueller Verantwortung und Gruppenverantwortung

Jedes Gruppenmitglied muss für seinen Teil der Gruppenarbeit die Verantwortung übernehmen und sich aktiv einbringen. Jeder muss zudem auch Verantwortung für die anderen Gruppenmitglieder und deren Arbeitsergebnisse übernehmen. Wenn z.B. ein Gruppenmitglied Schwierigkeiten bei der Lösung seiner Aufgabe hat, so sollten die anderen Gruppenmitglieder unterstützend und motivierend eingreifen. Dies setzt voraus, dass der Einzelne die Hilfe der anderen Mitglieder sucht. Nur so kann das Ziel der Gruppe erfolgreich erreicht werden.

d) Bildung sozialer Fähigkeiten

Kooperatives Lernen beinhaltet einerseits die Aneignung von Wissen, andererseits aber auch die Bildung sozialer Fähigkeiten, die keinesfalls schon zu Beginn der Implementierung von Gruppenarbeiten vorhanden sein müssen. Zu den sozialen Fähigkeiten gehören in diesem Fall Führungskompetenzen, Entscheidungsfähigkeit, die Fähigkeit zur Vertrauensbildung, Kommunikationsfähigkeiten und Konfliktmanagement.

e) Reflexion der Gruppenarbeit

Die Gruppenmitglieder sollten reflektieren, wie gut sie ihre Ziele erreicht haben und wie effektiv die Form der Zusammenarbeit war. Sie sollten gemeinsam bestimmen,

welche Taktiken ihnen geholfen haben und welche nicht und festlegen, was in der nächsten Gruppenarbeit beibehalten bzw. geändert werden sollte. Es ist also wichtig, dass der Prozess der Zusammenarbeit, die individuelle Leistung und das Feedback von aussen kritisch betrachtet wird. Diese Feedback- und Analyseprozesse führen dazu, dass Gruppenarbeit aus interpersoneller und zielorientierter Sicht verbessert werden kann.

3. Kooperatives Lernen vs. Frontalunterricht

Im Folgenden wird gezeigt, inwiefern sich die Gruppenarbeit vom klassischen lehrerzentrierten Frontalunterricht unterscheidet. Neben den Unterschieden im Lehren und Lernen wird auch auf die unterschiedlichen Rollenverständnisse eingegangen.

3.1 Vergleich der beiden Lehr- und Lernformen

Klippert (1998) führt auf, dass sich bei Gruppenarbeiten mehr als jeweils ein Schüler aktiv am Unterricht beteiligen können. Denn im klassischen Frontalunterricht kann auf eine vom Lehrer gestellte Frage nur ein Schüler antworten. Hier können sich dominante und selbstbewusste Schüler hervor bringen und schüchterne Schüler im Hintergrund halten. Im Rahmen von Gruppenarbeiten können sich hingegen schüchterne Schüler ohne Angst zunächst im kleinen Rahmen innerhalb der Gruppe äussern. Wenn sie dort feststellen, dass ihre Aussagen richtig sind und ernst genommen werden, kann dies ihr Selbstwertgefühl stärken. In der Gruppenarbeit können die Gruppenmitglieder ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln, was sich ebenfalls positiv, vor allem auf introvertierte und zurückhaltende Schüler auswirkt. Auch können sie ihre Neugierde ausleben und neue, von der Lehrkraft nicht vorhergesehene Aspekte des Themas einbringen und bearbeiten. Der Gruppenunterricht erfordert jedoch mehr Zeit als der klassische Frontalunterricht und die Schüler brauchen länger, um einen Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhang allein zu erarbeiten.

3.2 Veränderte Rollen von Lehrern und Schülern

Nach Nickel (1976) setzt kooperatives Lernen „eine Selbstauffassung des Lehrers und Schülers voraus, die das Festhalten am herkömmlichen Rollenverständnis prinzipiell ausschliesst: der Lehrer ist in der kommunikativen Interaktion des Unterrichts zugleich Lernender und der Schüler zugleich Lehrender“ (S. 3). Ein weiteren Punkt, worin sich kooperatives Lernen und klassischer Frontalunterricht unterscheiden, führt Blomert (2004) auf: Der Lehrer muss akzeptieren, dass er den Unterricht nicht mehr komplett selbst steuern kann. Seine Hauptaufgabe ist es, Ansprechpartner zu sein und Hilfestellung zu leisten. Er muss den Schülern Handlungsspielräume zugestehen, sie beobachten und Schwierigkeiten erkennen. Auch muss er sie ggf. immer wieder motivieren, sich aktiv an der Gruppenarbeit zu beteiligen.

Der Autor führt auf, dass auch Schüler beim kooperativen Lernen ebenfalls eine veränderte Rolle haben: Sie sind aufgefordert, einerseits selbstständig zu arbeiten, sich andererseits aber auch mit ihren Mitschülern abzustimmen und mit ihnen zusammen etwas zu erarbeiten. Sie sollen sich auf ein Thema spezialisieren und den anderen Schülern die Ergebnisse vortragen und ihnen erklären. Sie nehmen in diesem Fall die „alte“ Lehrerrolle als Wissensvermittler ein.

3.3 Kooperative Lernformen

Kooperatives Lernen kann in unterschiedlichen Konstellationen und zu vielfältigen Zwecken implementiert werden. In Bezug auf die vielfältigen Zwecke – unabhängig von der Zusammensetzung der Personen – unterscheiden Johnson & Johnson (1999) die „*formal cooperative learning groups*“, in denen lediglich spezifische Inhalte gelehrt bzw. gelernt werden sollen; die „*informal cooperative learning groups*“, in denen Informationen und Inhalte aktiv und konstruktiv erarbeitet werden sollen und die „*kooperative base groups*“, die als klassische Lerngruppen z.B. von Studierenden anzusehen sind. Hier hat die Lerngruppe eine feste Anzahl angestammter Mitglieder, die sich regelmässig und über einen längeren Zeitraum treffen, um sich gegenseitig zu unterstützen und gemeinsam Lernstoff durchzuarbeiten. Auf eine Vertiefung wird in dieser Arbeit aus Kapazitätsgründen verzichtet. Grundsätzlich ist weiterhin zu

unterscheiden, ob es sich beim kollektiven Lernen um Partnerarbeit oder aber um die Arbeit in Gruppen von mehr als zwei Personen handelt. Dies wird im Folgenden näher erläutert.

3.3.1 Partnerarbeit

Unter Partnerarbeit versteht Gutte (1976), die Zusammenarbeit zweier Schüler im Unterricht, die sich zu einer gestellten Frage austauschen und gemeinsam nach einer Lösung suchen sollen. Jedoch muss diese Form der Zusammenarbeit im Hinblick auf soziales Lernen geübt werden. Für den Autor heisst das, dass die Schüler lernen sollen, sich gegenseitig zu helfen und ihre Meinungen zu einem Sachverhalt diskursiv zu bilden. Die schüchternen Schüler sollen lernen, dass ihre Angst, Fehler zu machen, in der Partnerarbeit weniger gross ist. Für die Partnerarbeit eignen sich z.B. eine Wiederholung der Ergebnisse der letzten Stunde und das Überprüfen der Hausaufgaben.

3.3.2 Tutorielles Lernen

Haag (2004) beschreibt das tutorielle Lernen als Methode, bei der jeweils zwei Schüler zusammen arbeiten. Dabei übernimmt der eine Schüler die Rolle des Tutors und der andere die des Tutands. Optimal ist es, wenn die Rollen nach Möglichkeit während einer Schulstunde bzw. einer Lerneinheit getauscht werden, so dass beide Schüler von beiden Rollen profitieren können.

Der Autor führt weiter aus, dass sich das tutorielle Lernen als Sonderform der Partnerarbeit besonders zur allgemeinen Lernförderung bzw. zur spezifischen Förderung von schwächeren Schülern bewährt hat. Vor allem für Schüler mit Lese-, Rechtschreib- oder Rechenproblemen oder Schwierigkeiten mit dem Arbeitsverhalten sei diese Lernmethode sehr effizient. Denn beide Partner sind zu einer aktiven Beteiligung gezwungen, bei der möglichst auch eine ständige Rückmeldung auf das Geleistete erfolgen sollte. Das Lerntempo und der durchzuarbeitende Stoff können individuell angepasst werden, die Lernpartner können die Aufgaben und Lösungen besprechen und ihr eigenes Lernen und mögliche Verbesserungen so reflektieren.

In diesem Zusammenhang postuliert er, dass sich der grösste Erfolg dann einstellt, wenn die Tutoren vor ihrer Tätigkeit entsprechend geschult werden und auch die Eltern der Kinder am Lernprozess mitwirken. Folgende Faktoren nennt er zur Erhöhung der Wirksamkeit:

- a) Die Lernpartner lernen auch neben ihrer Partnerarbeit allein, um Defizite selbst aufzuholen.
- b) Die Lernpartner sollen möglichst viele Fragen stellen, diese beantwortet und auch eine stetige Rückmeldung zum Gelernten bekommen. So wird der Lernstoff viel intensiver aufgenommen.
- c) Die Lernpartner unterstützen und motivieren sich zur Weiterarbeit.
- d) Die Lernpartner profitieren in beiden Rollen, d.h. sowohl als Tutand wie auch als Tutor. Zudem stärkt die Übernahme der Tutorenrolle das schulische Selbstvertrauen.
- e) Die Lernpartner steuern, überwachen und bewerten den Lernprozess zunehmend selbstständig und lernen so, diszipliniert zu arbeiten.

3.3.3 Gruppenarbeit

Ein Beispiel für eine Form der Gruppenarbeit ist die *Jigsaw-Klasse* von Aronson (2004), die im Jahre 1978 vor dem Hintergrund der Aufhebung der Rassentrennung in Texas entwickelt worden war. Denn die Aufhebung der Rassentrennung sorgte an den Schulen für Konflikte und Unruhen, so dass kein harmonischer und effizienter Unterricht mehr möglich war. Aronson entwickelte mit der Jigsaw-Klasse eine Klassenanordnung, die die Vorurteile zwischen den Kindern unterschiedlicher Ethnien abbauen und ihr Selbstwertgefühl stärken sollte. Die Schüler wurden dazu in kleine Gruppen ohne Rassentrennung eingeteilt und waren dann gemeinsam für die Lösung einer Aufgabe verantwortlich. Dabei wurde die Aufgabe so aufgeteilt, dass jedes Gruppenmitglied die Informationen über einen Teil der Aufgabe bekam, diesen lernen und aufbereiten und dann den anderen beibringen sollte. Wollten die Kinder in einer anschliessenden Prüfung eine gute Note erreichen, so waren sie daran interessiert, die Informationen der anderen Gruppenmitglieder zu bekommen und zu verstehen. Wie in einem Puzzle (jigsaw) sind sie so voneinander abhängig, um ein Gesamtergebnis zu erhalten. Der Jigsaw-Prozess erreicht, dass die Kinder sich gegenseitig Interesse und Respekt zeigen, dies führt zu einem engagierterem und

entspannteren Verhältnis, was sich dann wieder positiv auf den Kommunikationsprozess – also die Interaktion – und auch die interpersonellen Beziehungen auswirkt.

3.3.4 Pseudo-Gruppenarbeiten

Die Partnerarbeit, das tutorielle Lernen und die Gruppenarbeit wie sie hier beschrieben wurden, sollten von der „*pseudo learning group*“ und der „*traditional classroom learning group*“, wie Johnson und Johnson (1999) sie neben den effizienten Formen des kooperativen Lernens auführen, unterschieden werden. Nach Aussagen der Autoren sind die Mitglieder der *pseudo learning group* gezwungen, zusammenzuarbeiten. Wenn sie dazu nicht motiviert sind bzw. kein Interesse daran haben und davon ausgehen, dass sie individuell benotet werden, können sie unter Umständen recht schnell ein klassisches Konkurrenzverhalten zeigen: Sie behalten wichtige Informationen zurück, führen die anderen Gruppenmitglieder in eine falsche Richtung und verwirren sie. Das Ergebnis ist, dass die Summe der Gruppenleistung weniger ist als das Potential jedes einzelnen Gruppenmitglieds. Die Schüler würden mehr erreichen, wenn sie allein arbeiten würden.

In der *traditional classroom learning group* werden die Schüler ebenfalls zur Gruppenarbeit gezwungen, jedoch wird diese hier akzeptiert. Die Anweisungen zur Gruppenarbeit sind so gestellt, dass die Gruppenmitglieder auch hier individuell benotet werden. Die Schüler werden versuchen, von den anderen Gruppenmitgliedern die nötigen Informationen zu bekommen, sind aber wenig motiviert, ihr Wissen an die anderen weiterzugeben. Das Ergebnis ist hier, dass die Summe der Gruppenleistung zwar mehr ist als die Einzelleistung einiger Gruppenmitglieder, aber motivierte und leistungsorientiertere Schüler würden allein mehr erreichen.

4. Voraussetzungen für effizientes kooperatives Lernen

Wie gezeigt, ist bei der Gruppenarbeit nicht per se mit einem Erfolg zu rechnen. Neben der entsprechenden Schulung der Lehrkräfte sind mehrere Bedingungen zu

beachten, die kooperatives Lernen erst erfolgreich machen und die im Folgenden ausführlicher erläutert werden.

4.1 Interaktion

Die Studie von Viktor Battistich et al. (1993) weist darauf hin, dass die Ergebnisse des kooperativen Lernens sehr stark von der Qualität der Gruppeninteraktion abhängen. In der Untersuchung wird gezeigt, dass Gruppenarbeit mit hoher Qualität, gekennzeichnet durch freundliche, sich helfende und motivierende Gruppenmitglieder, die auch für die anderen Verantwortung übernehmen und wirklich zusammen arbeiten, sehr stark verknüpft ist mit einem positiven Klassen-Milieu, einer positiveren Einstellung zur Schule, einer grösseren intrinsischen Motivation, einem Verantwortungsgefühl für andere und einem stärkeren Selbstwertgefühl. Hingegen haben Gruppenarbeiten von schlechter Qualität – also mit wenig Interaktion – einen negativen Einfluss auf die Leistungen und Einstellungen der Schüler. Die Studie zeigt auch, dass die Qualität der Gruppeninteraktion nicht nur vom Verhalten des Lehrers abhängt. Denn auch mit im Bereich des kooperativen Lernens geschulten Lehrkräften kann es zu einer schwachen bzw. negativen Interaktion in den einzelnen Gruppen kommen. Andere Studien dieser Art zeigen (Johnson & Johnson, 1984; Salomon et al, 1990 zitiert in Battistich), dass es wichtig ist, mit den Gruppen zunächst die Fähigkeiten und die spezifischen Verhaltenweisen zur Zusammenarbeit in einer Gruppe zu trainieren und erst dann mit der eigentlichen Gruppenarbeit zu beginnen: In der so genannten „*setup phase*“ bespricht der Lehrer mit den Schülern neben der Gruppenarbeit als solches, welche zwischenmenschlichen Werte (z.B. Fairness, Verantwortung, Respekt) für eine Zusammenarbeit wichtig sind und wie sie während der Arbeit umgesetzt werden können. Wenn die Schüler mit der Gruppenarbeit beginnen, ist es die Aufgabe des Lehrers, zu prüfen, inwieweit das Besprochene umgesetzt wird. In der „*wrap-up phase*“ sollen die Schüler gemeinsam reflektieren, wie gut die Werte umgesetzt worden sind und was in der weiteren oder nächsten Zusammenarbeit besser gemacht werden kann. Das Ziel dieser Übung ist es, den Schülern dabei zu helfen, soziale Fähigkeiten zu entwickeln, statt lediglich bestimmte Verhaltensregeln zu lernen.

4.2 Motivation

Die Fähigkeit zur Interaktion, wie sie in 4.1 beschrieben ist, scheint eine basale Notwendigkeit zur Gruppenarbeit zu sein. Eine weitere wichtige Bedingung ist die Motivation der Schüler. Denn nur wenn die Schüler die Gruppenarbeit positiv bewerten, werden sie aktiv mitarbeiten. Zur Motivation tragen mehrere Faktoren bei, auf einige von ihnen wird im Folgenden noch eingegangen.

Um die Motivation aller Gruppenmitglieder zu erreichen, erscheint es aber grundsätzlich sinnvoll, die Zusammenarbeit als solche zu bewerten. Denn Klippert (1998) meint dazu:

Gefördert wird die Motivation der Gruppenmitglieder ferner dadurch, dass bei eingeübter Gruppenarbeit auch Bewertungsgesichtspunkte ins Spiel kommen, d.h. die Gruppenmitglieder müssen im Interesse einer guten Note möglichst engagiert und motiviert mit- und zusammenarbeiten, um eine gute Teamkompetenz bescheinigt zu bekommen, die Teil der Gesamtnote ist. (S. 38)

4.3 Lernatmosphäre

Die Lernatmosphäre, die eigentlich in jeder Lernsituation möglichst positiv gestaltet werden sollte, ist besonders bei der Gruppenarbeit sehr wichtig. Denn wenn sich die Schüler nicht wohl fühlen, dann werden sie die Gruppenarbeit nicht annehmen und mittragen. Nach Klippert (1998) wird eine angenehme Lernatmosphäre unter anderem dadurch erreicht, dass die Schüler gut miteinander auskommen und dass sie sich akzeptiert und angenommen fühlen. Eine gute Atmosphäre kann neben Kennenlern- und Interaktionsspielen, die zur Vertrautheit zwischen den Schülern führen, auch durch Sitzordnungen und Zeitvorgaben für die einzelnen Gruppenarbeiten erreicht werden. Der Autor führt als weiteres wesentliches Element zur Verbesserung der Atmosphäre die Gestaltung der Lernumgebung an. Der Klassenraum sollte ansprechend gestaltet sein und die Gruppenprodukte ausgestellt und so gewürdigt werden.

4.4 Zusammensetzung der Gruppen

Klippert (1998) unterscheidet drei Möglichkeiten der Gruppeneinteilung:

1. Die Lehrkraft setzt die Schüler nach eigenem Ermessen zusammen – dies hat jedoch zur Folge, dass sie dafür nachvollziehbare Kriterien benötigt, ansonsten macht sie sich für die direkte Einwirkung auf die Schüler bei diesen unbeliebt und weckt den Verdacht, manipulieren zu wollen.
2. Die Schüler verteilen sich nach eigenem Willen – diese Methode wird einerseits empfohlen, weil die Schüler nach Sympathien auswählen können. Andererseits führen diese engen Gruppenzugehörigkeiten schnell dazu, sich gegen fremde Mitglieder der Gruppe bzw. gegen die anderen Gruppen abzugrenzen.
3. Die Schüler werden nach dem Zufallsprinzip aufgeteilt – diese Form der Gruppenbildung scheint optimal zu sein, denn sie wird von den Schülern akzeptiert und die Gruppen sind zudem leistungs- und verhaltensmässig heterogen strukturiert.

In Anbetracht des Konkurrenzdrucks stellt sich bei Lehrern, Schülern und Eltern die Frage, ob nicht unterschiedliche Leistungsniveaus von Schülern, die in Paaren zusammenarbeiten, für die besseren, weil sie nichts lernen und für die schlechteren, weil sie eher abschreiben als lernen, negativ auswirken. Gutte (1976) beruft sich an dieser Stelle auf Simon, der postuliert, dass beide mehr von der Partnerarbeit hätten, je geringer der Niveauunterschied zwischen ihnen ist. Je grösser der Unterschied sei, desto mehr führe der bessere und desto mehr würde der schlechtere annehmen und lediglich umsetzen. Nach Gutte zeigt der Schulalltag jedoch, dass die Unterschiede nicht so gross sind und dass die optimalen Bedingungen, wie von Simon beschrieben, durchaus gegeben seien.

4.5 Klare Rollen- und Funktionsverteilung

Um konstruktive Gruppenarbeit zu gewährleisten und unstrukturierte Arbeitsverläufe zu verhindern, empfiehlt Klippert (1998), verschiedene Teilfunktionen bzw. – verantwortlichkeiten auszugrenzen und auf unterschiedliche Gruppenmitglieder zu verteilen. Diese Zuteilung sei gerade am Anfang der Zusammenarbeit sehr wichtig, damit zum einen klar ist, wer welche Aufgabe übernimmt und zum anderen, dass jeder das Gefühl hat, gebraucht zu werden und auch Verantwortung zu übernehmen.

4.6 Planung

Voraussetzung einer effizienten Gruppenarbeit ist ein planvolles, zielstrebiges und reflektiertes Vorgehen. Klippert (1998) beschreibt dazu einen sogenannten „Fahrplan“, der vor allem dann greift, wenn es sich um eine komplexe Gruppenarbeit handelt. Er unterscheidet drei Phasen und ordnet jeweils die spezifischen Arbeitsschritte zu:

Die Planungsphase

In der Planungsphase werden die Aufgaben und die Funktionen auf die einzelnen Gruppenmitglieder verteilt und die Aufgabenstellung erläutert. Es wird abgesprochen, wie die Gruppe zur Durchführung der Gruppenarbeit am besten vorgehen sollte und wie der Zeitrahmen gestaltet ist.

Die Durchführungsphase

In der Durchführungsphase wird die Gruppenarbeit umgesetzt. Die einzelnen Gruppenmitglieder sollten motiviert sein und sich engagiert einbringen. Bei Problemen sollen sie einander helfen und sich beraten. Von Zeit zu Zeit sollte der Arbeitsstand kontrolliert und mit dem in der Planungsphase erstellten Zeitplan verglichen werden. Es sollte genügend Zeit bleiben, die Präsentation der Gruppenarbeit gemeinsam vorzubereiten.

Die Auswertungsphase

In der Auswertungsphase sollen die Gruppenmitglieder ihre Arbeitsergebnisse und auch ihre Form der Zusammenarbeit reflektieren und möglichst kritisch bewerten. Auch von aussen sollte dazu ein Feedback erfolgen. Aus den Ergebnissen können dann Entscheidungen und Vorsätze für die nächste Gruppenarbeit geschlossen werden.

5. Stärken und Schwächen des kooperativen Lernens

Die Arbeit zeigt, dass erfolgreiche Gruppenarbeit vor allem eine entsprechende Ausbildung, sehr viel Vorbereitung und Motivation der Lehrkräfte erfordert. Dennoch lohnt sich der Aufwand und die Mühe, denn diese Lehr- und Lernmethode hat für die

kognitive und soziale Entwicklung der Schüler viele Vorteile. Dennoch kann sie, trotz guter Vorbereitung, Schwächen haben.

5.1 Stärken des kooperativen Lernens

Nach Klippert (1998) führt kooperatives Lernen zu einer intensiveren Erarbeitung des zu lernenden Stoffes. Es stärkt die Motivation und das Selbstwertgefühl der Schüler. Die Zusammenarbeit mit anderen gibt Raum für vielseitiges soziales Lernen und fördert das Erlernen „demokratischer Tugenden“. So ist es eine optimale Vorbereitung auf die heutige Berufswelt, in der Teamfähigkeit oft ein wichtiges Anstellungskriterium ist.

Huber (2006) nennt als positive Effekte des kooperativen Lernens vor allem die drei Kriterien *Leistung*, *soziale Kompetenz* und *Persönlichkeitsentwicklung*. Dabei umfasst das Kriterium *Leistung* Wissen und Fertigkeiten in Schuldisziplinen und das Kriterium *soziale Kompetenz* prosoziales Verhalten, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit etc. Das dritte Kriterium *Persönlichkeitsentwicklung* beinhaltet ein positives Selbstkonzept und die Fähigkeit zur Selbstregulation.

5.2 Schwächen des kooperativen Lernens

Als Risiken des kooperativen Lernens nennt Huber (2006) die Entwicklung unerwünschter Strategien in Bezug auf die bereits oben genannten Kriterien Leistung, soziale Kompetenz und Persönlichkeitsentwicklung. Dies geschieht vor allem, wenn die Gruppenarbeit nicht ausreichend vorbereitet und geplant ist, z.B. wenn nicht für die geeignete Lernumgebung gesorgt wird. Als Beispiel dazu führt er auf, dass es häufig zu leistungsmindernden Effekten kommt, wenn die Rückmeldung von Erfolg nur vom Gruppenprodukt abhängt. Auch könnten unter ungünstigen Bedingungen einzelne Schüler Strategien des Wartens auf Hilfe bzw. andersherum der Konkurrenz und Besserwisserei entwickeln. Verbreitet und bekannt ist hier das Phänomen des „Trittbrettfahrens“ (S. 264), bei der einzelne Mitglieder der Gruppe sich vor der Arbeit drücken, weil sie überzeugt sind, dass andere Mitglieder die Arbeit sehr gewissenhaft machen und ihren Teil mit übernehmen. Das zweite Phänomen bezeichnet der Autor als „Motivationsverlust der Leistungsträger“ (S.264), das sich aus dem ersten

Phänomen ableitet. Denn die Gruppenteilnehmer, die die „Drückeberger“ mitziehen und deren Arbeit übernehmen, fühlen sich einerseits ausgebeutet und sehen andererseits, dass man auch Erfolg haben kann, ohne selbst viel Arbeit zu investieren.

6. Fazit

Die Ausführungen zeigen, dass Gruppenarbeit vor allem auch für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern eine grosse Rolle spielt. Aber auch die Unterstützung von schwächeren Schülern, wie sie z.B. beim tutoriellen Lernen erfolgt, ist wichtig. Und deshalb sollte sie als scheinbar optimale Lehr- und Lernform aus dem Schulunterricht nicht mehr wegzudenken sein. Nach Nickel (1976) schliesst Gruppenarbeit die Einzelarbeit aber nicht aus. Denn sie bleibt wichtig, um die Gruppenarbeit vor- und nachzubereiten, oder wie beim tutoriellen Lernen bereits erwähnt, um Defizite aufzuholen.

Die Ausführungen zeigen aber auch, dass die Umsetzung von Gruppenarbeiten nicht so einfach ist, wie zunächst vermutet werden kann. Und dass sie sogar weniger effizient sein kann als Frontalunterricht, wenn die entsprechenden Voraussetzungen nicht erfüllt sind. Und dann kann weder ein bestimmtes Sozialverhalten eingeübt werden, noch erzielen die Kinder Lernfortschritte.

Selbst wenn die Lehrkräfte geschult und auch gewillt sind, die Gruppenarbeit in ihrem Unterricht durchzuführen, stossen sie nach Klippert (1998) leicht auf Faktoren, die trotzdem dagegen wirken. Er führt an dieser Stelle den 45-Minuten-Takt der Schulstunden auf, den recht grossen Stoffdruck, grosse Klassen, kleine Räume, fehlendes Arbeitsmaterial, eine lehrerzentrierte Sitzordnung, die einseitige kognitive Leistungsbeurteilung und unsolidarische Kollegen. Fasst man all diese negativen Aspekte zusammen, ist es nicht verwunderlich, dass Gruppenarbeit – wenn überhaupt – in alibihafter Weise statt aus Überzeugung angewendet wird. Der Autor beruft sich hier auf eine Untersuchung von Rotering-Steinberg und von Kügelgen aus dem Jahre 1992, die zeigt, dass fast zwei Drittel der befragten Lehrer Gruppenarbeit nur sehr selten ausführt, obwohl die Vorteile dieser Lehrform bewiesen und allgemein bekannt sind.

Gestützt auf Nickel (1976) zeigt dies, dass für kooperatives Lernen in der Schule nicht nur eine Kooperationsfähigkeit und –bereitschaft bei den Lehrern und Schülern (und deren Eltern) vorhanden sein muss, sondern auch bei den Verwaltenden. Denn an ihnen liegt es, die Grundlage für effizientes kooperatives Lernen zu schaffen und so den Lehrern die Möglichkeit geben, ihre Schüler optimal auf ihr weiteres Leben vorzubereiten.

7. Literaturverzeichnis

Aronson, E. & Wilson, T. & Akert, R. (2004). *Sozialpsychologie*. (4. aktualisierte Auflage). Pearson Studium.

Battistich, V. & Salomon, D. & Delucchi, K. (1993). *Interaction Process and Student Outcomes in Cooperative Learning Groups*. [on-line]. The Elementary School Journal. Vol. 94, No. 1, 19-32. Abstract from: www.jstor.org.

Blomert, P. (2004). *Unterrichtsplanung*. [on-line]. www.kooperatives-lernen.de. Verfügbar unter: <http://www.kooperatives-lernen.de/dc/CL/index.html> [15.12.2006]

Blumenfeld, P.C. & Marx, R. W. & Soloway, E. & Krajcik, J. (1996). *Learning with peers: From small group cooperation to collaborative communities*. [on-line]. Educational Researcher, Vol. 25, No. 8, 37-40. Abstract from: www.jstor.org.

Gutte, R. (1976). *Gruppenarbeit: Theorie und Praxis des sozialen Lernens*. Frankfurt a.M.: Verlag Moritz Diesterweg.

Häcker, H. O. & Stapf, K.-H. (Hrsg.) (2004). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. (14. aktualisierte Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.

Huber, G. L. (2006). Lernen in Gruppen/Kooperatives Lernen. In Mandl, H. & Friedrich, H.M. (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 261-269). Göttingen: Hogrefe.

Haag, L. (2004). Tutorielles Lernen. In Hauth, G. & Grünle, M. & Brunstein, J. (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 402-409). Göttingen: Hogrefe.

Johnson, D. & Johnson, R. (1994). An Overview Of Cooperative Learning. [on-line]. In J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds), *Creativity and Collaborative Learning*; Baltimore: Brookes Press.

Verfügbar unter: <http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html> [10.12.2006]

Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Making Cooperative Learning Work*. [on-line]. Theory into practice. Vol. 38, No. 2, Building Community through Cooperative Learning, 67-73. Abstract from: www.jstor.org.

Johnson, D. & Johnson, R. (2006). *What is Cooperative Learning?* [on-line] Verfügbar unter: <http://www.co-operation.org/index.html> [10.12.2006]

Klippert, H. (1998). *Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Nickel, R. (1976). *Kooperatives Lernen*. München: Paul List Verlag.

Slavin, R. E. (1987). Cooperative Learning: Where Behavioral and Humanistic Approaches to Classroom Motivation Meet. [on-line]. The Elementary School Journal. Vol. 88, No. 1, 29-37. Abstract from: www.jstor.org.