

Ludger Brüning/Tobias Saum

## Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen – ein Gesamtkonzept für guten Unterricht

Das Konzept des Kooperativen Lernens ist nicht einfach eine neue Form von Gruppenunterricht. Es gibt vielmehr eine praktikable Antwort auf die Frage, wie die für das schulische Lernen so notwendige mentale Aktivierung möglichst aller SchülerInnen in allen Phasen im alltäglichen Unterricht erreicht werden kann. Im folgenden Beitrag<sup>1</sup> wird das Konzept im Überblick vorgestellt.

### Kooperatives Lernen ist keine Sammlung von Methoden

„Wie oft kann ich denn Kooperatives Lernen im Unterricht umsetzen?“ Hinter dieser oft gestellten Frage verbirgt sich die Auffassung, dass es sich beim Kooperativen Lernen um eine einzelne Methode oder auch um eine Sammlung von Methoden handle. Nur folgerichtig ist dann die Vorstellung, das Kooperative Lernen sei nur in bestimmten Unterrichtssituationen oder bei bestimmten Inhalten möglich oder angezeigt. Dies ist ein Missverständnis.

Kooperatives Lernen ist ein Gesamtkonzept von erfolgreichem Unterricht, denn die Dramaturgie des Kooperativen Lernens erstreckt sich auf jede Phase des Unterrichts. Es ist nicht nur an dieser oder jener Stelle im Unterricht sinnvoll, sondern bietet als universelles Konzept der Schüleraktivierung ein flexibles Modell für erfolgreichen Unterricht in allen Fächern.<sup>2</sup> In diesem Modell kommen die Stärken der einzelnen Unterrichtsformen zum Tragen. Einzelarbeit, Kooperation, Ergebnispräsentation, aber eben auch der Lehrervortrag, das direkte Unterrichten oder offene Lernformen lassen sich integrieren. Gleichzeitig werden im Kooperativen Lernen die verschiedenen Bereiche des Lernens (kognitiv, personal, sozial und methodisch) berücksichtigt.

### Die Dramaturgie des Kooperativen Lernens

Der Dreischritt „Denken – Austauschen – Vorstellen“ ist der Kern eines schüleraktivierenden Unterrichts (vgl. Abb. 1). In der Regel wird er in einer Stunde mehrfach zur Anwendung kommen. Und jedes Mal geht es darum, dass sich jeder Einzelne in der Schulklasse der neuen Aufgabe zuwendet, sie kognitiv erfasst und bearbeitet.

Aus der Lehr-Lernforschung wissen wir, dass guter Unterricht aus dem Wechselspiel von vielen unterschiedlichen Unterrichtsformen besteht (vgl. Brophy 2010: 78). Die Kombination dieser Formen mit dem Wechsel von individuellem und Kooperativem Lernen und der Steuerung durch den Unterrichtenden nennen wir die Dramaturgie des Unterrichts. Sie wird von den Unterrichtenden wie von Regisseuren bestimmt – und mit ihr auch der Einsatz der Methoden des individuellen und Kooperativen Lernens in den Unterrichtsphasen.

Dabei tritt die Lehrkraft in manchen Phasen stärker in den Vordergrund, etwa wenn sie das Lernziel oder die Aufgaben mitteilt. In anderen Phasen moderiert sie und hält sich beobachtend im Hintergrund, zum Beispiel wenn die SchülerInnen in einem Wechsel aus Einzel- und Gruppenarbeit ihre Wissensvoraussetzungen aktivieren oder die Aufgabenstellung bearbeiten. Wenn die Ergebnisse vorgestellt und gesichert

werden, findet meist ein Unterrichtsgespräch statt, in dem SchülerInnen und LehrerIn über die Sache ins Gespräch kommen. Es ist eine eigene Kunst, nicht nur Unterrichtsphasen mit kooperativen Methoden anzuleiten, sondern diese auch in die Gesamtstruktur des Lernprozesses so einzubinden, dass sie ihr ganzes Potential entfalten können.

Erst ein variabler, den Lernbedingungen angepasster Unterricht ist wirklich erfolgreich. Deshalb lassen sich in der hier vorgestellten Dramaturgie von Unterricht unterschiedliche Lehr-Lernformen, zum Beispiel die direkte Instruktion und das Kooperative Lernen miteinander verbinden. Genauso können offene Unterrichtsformen – zum Beispiel Stationenlernen oder Freiarbeit<sup>3</sup> – nach dem Prinzip des Kooperativen Lernens organisiert werden. Hierzu arbeiten die SchülerInnen zunächst allein, um sich dann vor dem Hintergrund ihrer individuellen Auseinandersetzung mit dem Partner oder in der Gruppe auszutauschen.

<sup>1</sup> Dieser Beitrag ist die gekürzte und überarbeitete Fassung eines Beitrags aus: Christine Preuß / Eva Heinemann / Philipp Westermann (Hrsg.) (2010): Kooperatives Lernen in Hochschule, Studienseminar und Schule. Beiträge zur Summer School 2009.

<sup>2</sup> Nicht nur die einschlägigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen, sondern vor allem die inzwischen kaum noch überschaubare Vielzahl an Praxisbeiträgen in den deutschen Fachzeitschriften machen deutlich, dass das Kooperative Lernen in jedem Fach erfolgreich umgesetzt werden kann.

<sup>3</sup> Zur Diskussion offener Lernformen vgl. Wellenreuther (2009) und Brügelmann (2005: 42ff.).

Die Elemente eines erfolgreichen Lernprozesses sind wie Mosaiksteine: Wie der Künstler immer wieder neue Bilder mit den Mosaiksteinen schaffen kann, so ordnet auch der Unterrichtende die Elemente des Unterrichts immer wieder anders. Das Ziel des Kooperativen Lernens besteht neben der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen darin, dass im Unterricht durch den Wechsel von individuellem und Kooperativem Lernen ein hohes Maß an kognitiver Schüleraktivierung und somit große Lernfortschritte erreicht werden. Richtschnur der Dramaturgie sind die Fragen: Sind alle SchülerInnen gleichzeitig mental aktiviert? Erlaubt der Unterricht jedem Einzelnen die individuelle Aneignung des Unterrichtsgegenstandes?

### Allein denken – über die Bedeutung der Einzelarbeit

Lernen ist eine höchst individuelle Angelegenheit. Denn der Lernprozess findet letztlich im individuellen Gedächtnis der Lernenden statt. Daher müssen die Lernenden immer die Möglichkeit haben, ihre eigenen mentalen Wissensnetze aufzurufen und versuchen, die neuen Informationen damit in Verbindung zu bringen. Oder sie müssen Gelegenheit bekommen, zunächst eine eigene Lösung für eine gestellte Aufgabe zu entwickeln. Daher sollte kein Unterricht auf diese Phase der Einzelarbeit verzichten.

Konstruktivistisch betrachtet, entwickeln die SchülerInnen in dieser Phase ihre eigenen mentalen Netze weiter oder suchen in ihren vorhandenen Wissensstrukturen nach Lösungen. Dazu müssen sie sich vielleicht an das prozedurale Wissen der vorhergehenden Instruktion erinnern und es auf einen neuen Zusammenhang anwenden. Oder sie erarbeiten in dieser Phase deklaratives Wissen, das sie einem Text, einem Schaubild oder einer Statistik entnehmen. In jedem Fall sollten alle SchülerInnen dies zunächst allein tun, denn nur so ist gewährleistet, dass sie sich der Problemstellung zuwenden – selbst dann, wenn es augenscheinlich großer Anstrengungen bedarf.

Methodisch hilfreich ist es – soweit es möglich ist – die SchülerInnen anzuhalten, ihre Gedanken in dieser Phase schriftlich zu skizzieren. Das hat mehrere Gründe: Zum einen zwingt es zu einer gewissen gedanklichen Strenge und verhindert das Abschweifen der SchülerInnen. Zum anderen dient es der Rechenschaftslegung, da der Unterrichtende sich bereits in diese Phase dem Einzelnen zuwenden kann. Er kann ihn bitten, seine Gedanken mit Hilfe der Notizen zu erläutern. Es wird aber auch sichtbar, wenn einzelne SchülerInnen nicht mitarbeiten oder Verstehensschwierigkeiten haben. Die individuelle Verantwortung wird so für alle SchülerInnen bereits in der Einzelarbeit unmittelbar deutlich und eine breite kognitive Aktivierung wird gefördert.

### Ergebnisse austauschen – die Kooperationsphase

Damit alle SchülerInnen mit ihren Ergebnissen weiterarbeiten und sich nicht wie im fragend-entwickelnden Unterricht zurückziehen können, folgt beim Kooperativen Lernen nach dem individuellen Arbeiten eine Zeit der Kooperation. Denn Lernen ist immer auch ein sozialer Prozess. Der Erwerb von Wissen erfolgt vor allem durch die Interaktion mit anderen (vgl. Mandel 2010: 21). Die Kooperation ist in

den meisten Fällen der eigentlich fruchtbare Moment im Lernprozess. Dafür gibt es verschiedene Gründe:

- In der Phase der Kooperation werden die individuellen Wissensnetze und die je eigenen geistigen Konstruktionen an die Oberfläche gebracht. Die SchülerInnen haben die Möglichkeit, ihre in der Einzelarbeit gewonnenen Ergebnisse mitzuteilen und dazu von den MitschülerInnen eine Rückmeldung zu erhalten. Und mehr noch: Meist gehen sie im Gespräch in der Gruppe über das hinaus, was sie in der Einzelarbeit erarbeitet haben. Ähnlich der von Heinrich von Kleist beschriebenen „allmähliche[n] Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (Kleist 1986: 453–458) werden die Gedanken, die die SchülerInnen in der Kooperation formulieren müssen, durch das Suchen nach der sprachlichen Form weiterentwickelt.
- Die SchülerInnen werden erneut mental aktiviert, denn sie müssen die eigenen Ergebnisse durchdenken, um ihre Gedanken klar und verständlich auszudrücken und angemessene Formulierungen zu finden. Durch diese Verbalisierung verarbeiten sie die individuellen Ergebnisse neu, manches wird dabei klarer. Für den Einzelnen ist die Kooperation schon allein wegen dieser Notwendigkeit, sein Denken angemessen mitzuteilen, eine erneute Lerngelegenheit.

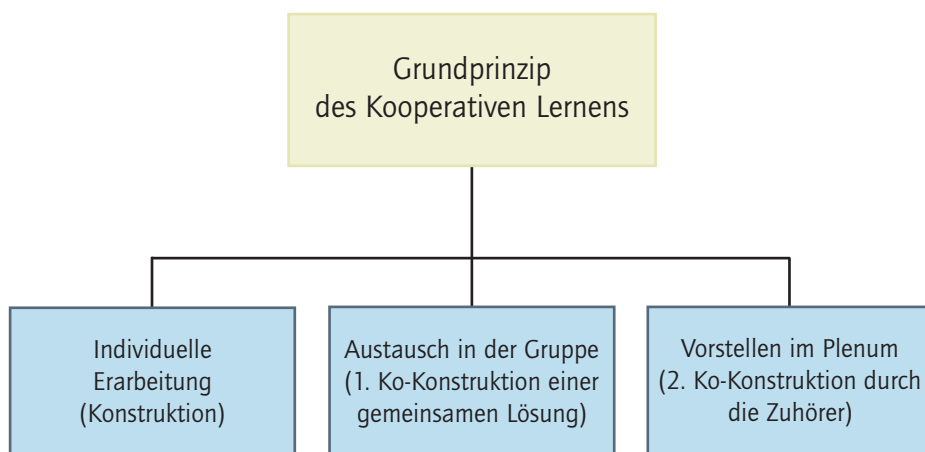


Abb. 1: Grundprinzip des Kooperativen Lernens

- Beim Kooperativen Lernen werden die vorgestellten Ergebnisse zum Gesprächsgegenstand in der Kleingruppe. Haben die SchülerInnen an der gleichen Aufgabe gearbeitet, dann vergleichen sie ihr Verständnis mit dem der anderen und stellen deshalb Rückfragen, ergänzen oder berichtigen ihre Gruppenmitglieder. Oft müssen die SchülerInnen sich dann erneut mit der Problemstellung beschäftigen, um Unklarheiten oder Widersprüche zwischen ihren Ergebnissen zu beseitigen. Alle Gruppenmitglieder werden so in einen aktiven Lernprozess eingebunden. Gerade die im Gespräch der SchülerInnen entstehenden Widersprüche fordern sie zur Diskussion heraus und ihre Auflösung treibt den Lernprozess voran. Die SchülerInnen bringen ihre individuellen Wissenskonstruktionen ein und bilden dann ein gemeinsames Modell, eine so genannte Ko-Konstruktion (vgl. Abb. 1).
- In der Kooperation treiben aber nicht nur Widersprüche das Lernen voran. Vielfach lernen die SchülerInnen auch am Modell, das die MitschülerInnen bieten. Jeder, der einen Vorschlag oder ein Ergebnis einbringt, fungiert als mögliches Modell. Da dies mit hoher Wahrscheinlichkeit nahe der „Zone der nächsten Entwicklung“ der Lernenden liegt, können die anderen SchülerInnen es leicht in ihr Wissensmodell integrieren.
- Die Kooperationsphase hat aber auch Bedeutung vor dem Hintergrund einer stärkeren Individualisierung der Lernprozesse. Da Wissen nicht gleichförmig von allen SchülerInnen angeeignet, sondern individuell oft ganz verschieden konstruiert wird, muss der Unterrichtende „Unterrichtssituationen schaffen, die den Austausch zwischen den Schülern erzwingen“ (von Salden 2009: 18). Denn in diesem Moment kommt jeder mit seinen Gedanken zu Wort, kann seine ganz individuelle Vorstellung verbalisieren und so immer auch individuell lernen.

Ein Unterricht, der nach der Einzelarbeit unmittelbar zum Unterrichtsgespräch übergeht, lässt diese Lerngelegenheiten für die SchülerInnen ungenutzt. Er wechselt in eine Situation, an der schon aus praktischen Gründen nur ein Teil der SchülerInnen, ak-

tiv teilhaben kann. Selbst ein sehr professionell angeleitetes Unterrichtsgespräch kann die Aktivierung aller SchülerInnen in der Kleingruppe nicht annähernd erreichen. Dies ist nur ein Grund für die empirisch vielfach erwiesene Überlegenheit des Kooperativen Lernens gegenüber frontalen Unterrichtssituationen (vgl. Brüning/Saum 2009: 150ff.).

Dass das Kooperative Lernen darüber hinaus in sozialer und personaler Hinsicht in vielfacher Weise lernförderlich ist, sei an dieser Stelle nicht im Einzelnen nachgezeichnet (vgl. Roseth/Johnson/Johnson 2008). Aber diese Wirkungen des Kooperativen Lernens, die vor allem das Miteinander und die Persönlichkeit betreffen, erweisen sich für die Unterrichtenden im Schullalltag nicht selten als ebenso bedeutsam wie die hohe Lernwirksamkeit.

## Vorstellung und Verarbeitung

Nach der Kooperationsphase stellen die SchülerInnen ihre Ergebnisse in der Klasse vor. Lernpsychologisch passiert in dieser Phase Ähnliches wie in der Kleingruppe, denn die SchülerInnen vergleichen ihr zuvor erworbenes Wissen mit dem präsentierten Wissen. Dabei stoßen sie auf Übereinstimmungen und sicher auch auf Unterschiede. Beides gilt es in dieser Phase zu thematisieren. In diesem Prozess der Verarbeitung und Diskussion im Anschluss an die Präsentationen bilden die SchülerInnen wieder gemeinsame Wissensmodelle. Daher sprechen wir hier von der zweiten Ko-Konstruktion (vgl. Abb.1).<sup>4</sup>

Aber wie ist damit umzugehen, wenn die Ergebnisse der SchülerInnen sich in der Präsentation widersprechen? Gewöhnlich wird dann im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch geklärt, welche Lösung die richtige, bessere oder angemessenere ist. Das Vorgehen erscheint angesichts voller Lehrpläne und der daraus entstehenden Zeitknappheit häufig geboten. Aber es ist nur bedingt lernwirksam. Viel lernwirksamer ist es, wenn die SchülerInnen den Widerspruch wieder in Einzelarbeit und anschließender Kooperation bearbeiten und selbst versuchen aufzulösen. Diese Lernschleife wird in der Dokumen-

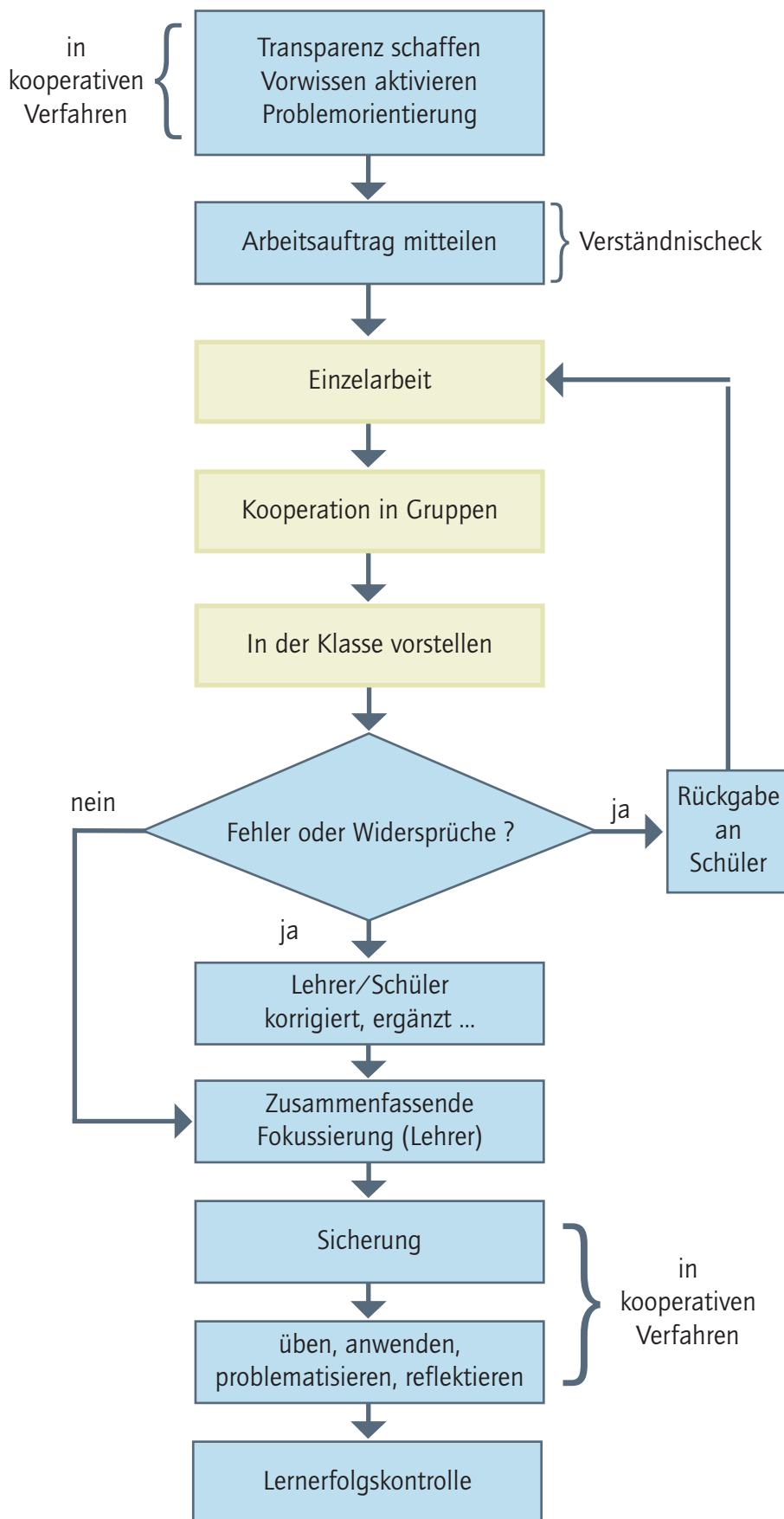
tation der TIMSS-Studie „open-ended-problem-solving“ genannt (Klieme/Baumert 2001: 47). Solche Lernschleifen müssen nicht langwierig sein. Häufig geht es um einzelne Details in der Präsentationsphase, die aber gerade den Kern des Unterrichts ausmachen: „Liegt hier Futur 1 oder Passiv vor?“; „Haben wir es hier mit einem Klima- oder mit einem Wetterproblem zu tun?“; „Ist hier ‚can‘ oder ‚be able‘ die richtige Formulierung?“ „Jeder denkt noch einmal eine Minute darüber nach. Tauscht euch dann euch in eurer Gruppe darüber aus...“

In der anschließenden Präsentation haben die Gruppen erneut Gelegenheit, ihre Ergebnisse vorzustellen. In dieser Lernschleife erkennen die SchülerInnen häufig selbst, wo die Fehler oder Mängel der ersten Ergebnisse lagen. Und in diesem Prozess geschieht oft der entscheidende Lernfortschritt. Die SchülerInnen werden nicht nur in hohem Maße kognitiv aktiviert, sondern auch dahin geführt, selbstständiger mit Problemen umzugehen.

## Ergebnisfokussierung als weitere Lerngelegenheit

Nachdem die SchülerInnen – möglichst selbstständig – die Lösungen erarbeitet haben, ist es sinnvoll, dass die Lehrperson das Ergebnis am Ende der Stunde zusammenfasst (vgl. Klieme/Baumert 2001: 50; Wellenreuther 2004: 397f.). Sie kann als Experte den roten Faden im Lernprozess besonders deutlich machen. Dabei wiederholt sie nicht einzelne Beiträge der SchülerInnen, sondern stellt das Ergebnis in den Zusammenhang des Unterrichtsprozesses und des Themas. Diese Bündelung und Zusammenfassung hat eine fokussierende Funktion. Für die SchülerInnen werden die eigenen Konstruktionen noch einmal im Gesamtzusammenhang dargestellt. Bereits aus dem Arbeitsgedächtnis verschwundene Wissensbestandteile werden so erneut ins Bewusstsein der Lernenden gerufen. Dabei stellt sich nicht selten für die SchülerInnen der Gesamtzusammenhang erst her.

<sup>4</sup> Die begriffliche Präzisierung verdanken wir Baumann (2007: 7).



Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, was es bedeutet, wenn wir von einer intelligenten Dramaturgie schüleraktivierenden Unterrichts sprechen. Es geht nicht darum, die Überlegenheit einzelner Formen des Unterrichts zu behaupten. Vielmehr muss das Bemühen im Mittelpunkt stehen, die wirksamen Lehr-Lernformen in eine die SchülerInnen mental aktivierende Dramaturgie zu integrieren.

### Gegen das Vergessen: üben und wiederholen

Wenn der Unterricht mit Hilfe schüleraktivierender und kooperativer Strategien professionell durchgeführt wird, dann werden die SchülerInnen mehr begreifen und behalten als beim Frontalunterricht. Aber auch beim Kooperativen Lernen muss dafür Sorge getragen werden, dass die zentralen, neu gelernten Inhalte ins Langzeitgedächtnis der SchülerInnen gelangen. Daher muss der Lernprozess nach der Sicherung der Ergebnisse noch weitergeführt werden. Vertiefende Hausaufgaben und einzelne Übungsphasen reichen dazu häufig nicht aus. Vielmehr muss das Gelernte mehrmals und in immer länger werdenden Abständen und neuen Zusammenhängen aktiviert werden, damit es nachhaltig verankert wird.

Dramaturgisch bietet sich auch für diese Übungs-, Vertiefungs- und Anwendungsaufgaben der Dreischritt „Denken – Austauschen – Vorstellen“ an. Denn wenn die SchülerInnen sich nach der Einzelarbeit in ihrer Gruppe austauschen, haben sie die Möglichkeit, sich gegenseitig noch einmal zu erklären, was sie nicht verstanden haben. Sie erinnern sich gegenseitig an zentrale Inhalte und Vorgehensweisen oder korrigieren Fehlerhaftes. Im Plenum erfolgt die Kontrolle der einzelnen Übungsaufgaben und damit des Übungsprozesses.

In der Tradition des Kooperativen Lernens gibt es zudem ausgewiesene Methoden, die besonders gut zum Üben geeignet sind, zum Beispiel das Gruppenturnier oder die Gruppenrallye. Wenn sich die SchülerInnen beispielsweise im Gruppenturnier wechselseitig abfragen und den

Abb. 2: Dramaturgie



Lernstand festigen, um im abschließenden Wettbewerb für die eigene Gruppe Fragen zu beantworten, dann memorieren sie ihre Kenntnisse. Aber auch die strukturierte Kontroverse kann der Übung und Vertiefung dienen. Denn wenn die SchülerInnen zu einer aus dem Unterricht entstandenen Problemfrage Stellung beziehen, finden sie nicht nur zu einem eigenen Urteil, sondern durchdenken auch die bisherigen Unterrichtsergebnisse neu. Und wer mit seinem Partner eine als Hausaufgabe erstellte Visualisierung vergleicht, muss sich erneut an die Unterrichtsinhalte erinnern, sie ins Bewusstsein rufen und so die Wissensbestände verfestigen.

Üben und Vertiefen braucht motivierende Formen und Gegenstände, intelligente Methoden und Aufgabenformate. Vor allem aber braucht es Zeit, die angesichts von zentralen Abschlussprüfungen und der damit verbundenen Stofffülle wenig vorhanden zu sein scheint. Der Unterrichtende muss also nicht nur nach der dramaturgischen Einbindung der Wiederholungen suchen, er muss sich auch ständig die Frage stellen, was eigentlich zu wiederholen ist. Eine Konzentration auf die zentralen Kompetenzbereiche eines Faches erscheint da geboten.

### Aktivierung der Wissensvoraussetzungen und der Erfahrungen

Blicken wir noch einmal an den Beginn eines Lehr-Lernarrangements. Nachhaltiges Lernen setzt voraus, den Unterricht so zu gestalten, dass die SchülerInnen Gelegenheit erhalten, die neuen Inhalte mit den vorhandenen kognitiven Strukturen zu verbinden. Wenn das mentale Netz, das die SchülerInnen zu dem Lernbereich schon entwickelt haben, nicht aktiviert wird, dann haben sie keine Möglichkeit, das neu zu Lernende geistig zu verarbeiten, zu integrieren und zu behalten. Daher ist es besonders wichtig, zu Beginn eines Lernprozesses die mehr oder weniger komplexen Wissensbestände der SchülerInnen zu aktivieren. Diese werden beim Lernen dann weiter differenziert, ergänzt oder verändert.

Die notwendige Aktivierung des Vorwissens kann auch mit Hilfe des Dreischrittes in wenigen Minuten geschehen. Ein einfacher Arbeitsauftrag lautet zum Beispiel: „Jeder denkt für sich darüber nach, was er aus der Reihe zur Multiplikation und Division von Brüchen behalten hat. Jeder schreibt seine Erinnerungen bitte möglichst genau auf. Tauscht euch bitte nach fünf Minuten mit dem Partner aus...“ So – und natürlich weitaus differenzierter – kann das Vorwissen der SchülerInnen wieder in ihr Bewusstsein gehoben werden.

### Das Anforderungsniveau im Kooperativen Lernen

Unterricht erschöpft sich nicht darin, Wissensbestände zu vermitteln. Im Gegenteil: Viele KollegInnen äußern, dass sie im Unterricht auch in die Tiefe gehen möchten oder dass ihre SchülerInnen anspruchsvolle Aufgaben bearbeiten sollen. Aber was ist damit konkret gemeint? Eine Antwort darauf bieten die in allen Schulformen und -stufen eingeführten Anforderungsbereiche<sup>5</sup>, in denen drei Ebenen des Denkens unterschieden werden.

- Der Anforderungsbereich I umfasst die Erarbeitung und die Reproduktion von Wissen.
- Anspruchsvoller wird der Unterricht im Anforderungsbereich II, denn jetzt sind die SchülerInnen aufgefordert, vorhandenes Wissen zu reorganisieren und Inhalte zu analysieren.
- Als der anspruchsvollste Bereich gilt der Anforderungsbereich III. Unterricht in diesem Bereich regt die SchülerInnen zur Reflexion, Problemlösung und kriteriengeleiteten Beurteilung an.

Mit dieser groben, in der Unterrichtspraxis allerdings recht gut realisierbaren Trennung der Anforderungsbereiche können die kognitiven Bereiche des Unterrichts bestimmt werden: Sind die SchülerInnen im Unterricht aufgefordert, Dinge auswendig zu lernen? Oder sollen sie Schlussfolgerungen ziehen oder Sachverhalte beurteilen?

Die Berücksichtigung dieser Anforderungsbereiche gelingt im Kooperativen

Lernen hervorragend. Dabei ist aber bedeutsam zu bedenken, dass auch im Kooperativen Lernen der eigentliche Anforderungsbereich im Unterricht durch die Aufgabenstellungen bestimmt wird.

### Das Anforderungsniveau im fragend-entwickelnden Unterricht

LehrerInnen, die ihren Unterricht hin zum Kooperativen Lernen verändern, fragen anfänglich häufig, wie sie die Anforderungsbereiche II und III im kooperativen Unterricht realisieren könnten. Diese Frage weist auf eine für viele Lehrkräfte zunächst irritierende Veränderung im Unterricht hin. Diese Irritation rührt aus dem Vergleich mit dem fragend-entwickelnden Unterricht her. In der Regel wird im hergebrachten Unterricht eine Aufgabe von den SchülerInnen bearbeitet und anschließend findet ein Unterrichtsgespräch statt, das auf dem zuvor erarbeiteten Wissen basiert. Die SchülerInnen stellen dabei zunächst ihre Ergebnisse vor und werden gegebenenfalls durch die MitschülerInnen ergänzt oder von der Lehrkraft korrigiert. Hier bewegt sich der Unterricht auf den Stufen, auf denen die Arbeitsaufträge der anfänglichen Aufgabe angesiedelt waren. Nicht selten geht es dabei um die Aneignung von Wissen, so dass sich das Unterrichtsgespräch zunächst auch im Anforderungsbereich I bewegt. Im Klassengespräch lenkt der Unterrichtende dann durch eine geschickte Fragetechnik den Blick der SchülerInnen auf Probleme oder Fragen aus den Anforderungsbereichen II oder III. Der Unterricht gewinnt jetzt also an Tiefgang und am Ende eines solchen Gesprächs hat der Unterrichtende den Eindruck, mit den SchülerInnen sehr niveauevollen Unterricht zu realisieren (vgl. Abb. 3). Aber hier ist zu fragen:

- Haben die SchülerInnen dieses Niveau wirklich kognitiv erreicht oder hat es am Ende der Unterrichtende durch seine Beiträge vorgegeben und vielleicht in Form eines Tafelbildes, das von vielen nicht wirklich verstanden wurde, gesichert?

<sup>5</sup> [www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html](http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html)

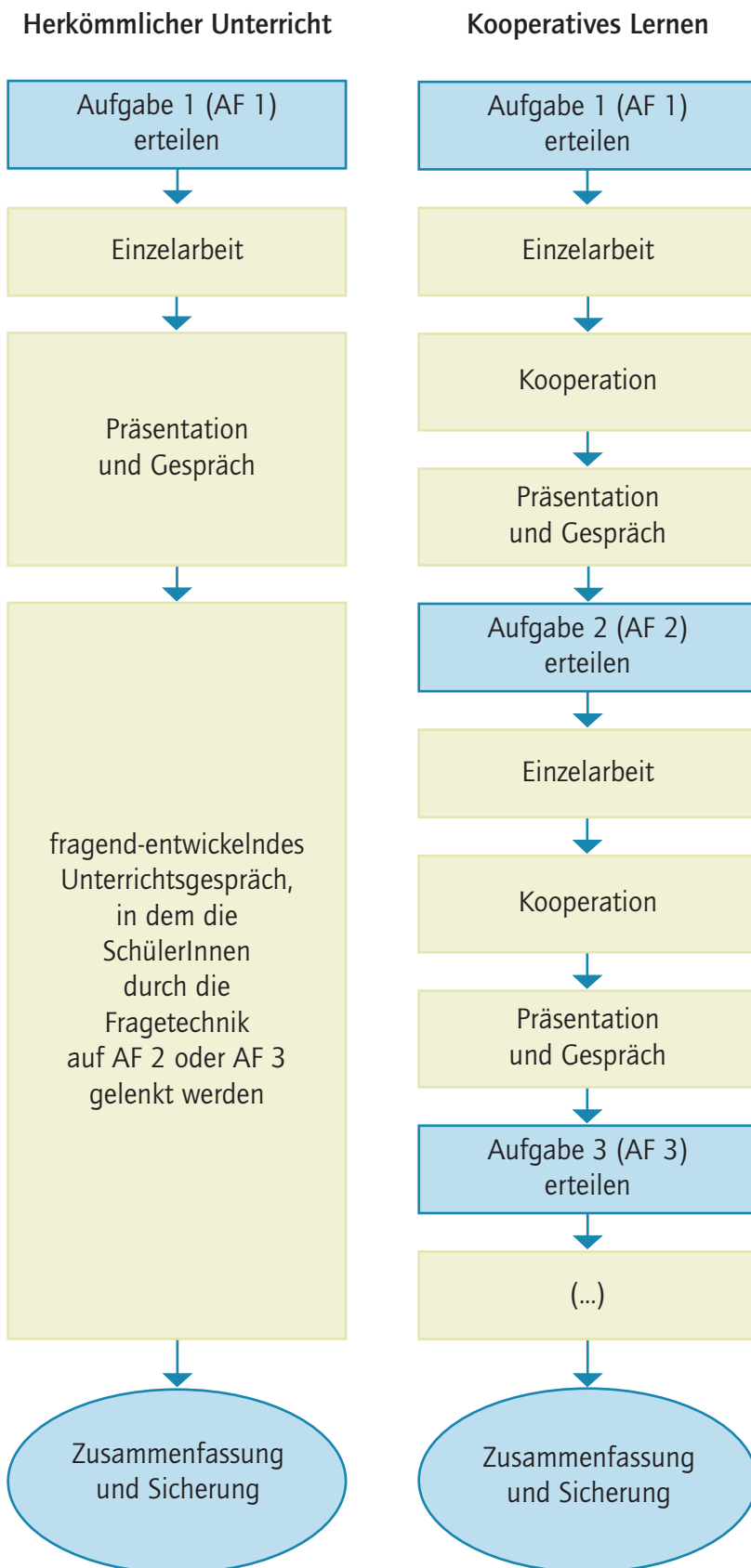


Abb. 3: Anforderungsbereiche in der Unterrichtsdramaturgie

- Haben sich alle SchülerInnen aktiv mit den Fragen der Anforderungsniveaus II und III auseinander gesetzt oder wurde das Gespräch nur mit einigen SchülerInnen geführt?
- Können die SchülerInnen auch selbstständig die hohen Anforderungsbereiche realisieren? Benötigen sie sowohl das Wissen der ganzen Klasse als auch die Steuerung durch die Lehrkraft? Wie sollen sie dann dieselbe Leistung in allen drei Anforderungsbereichen selbstständig erbringen?

Welchen Beitrag zur Selbstständigkeit im Denken über Schule hinaus leistet ein solcher Unterricht dauerhaft?

**Das Anforderungsniveau im kooperativen Unterricht**

Das Kooperative Lernen versucht, den in den Fragen aufgehobenen Schwierigkeiten zu begegnen. Dazu ist allerdings auf die Dramaturgie zu achten. Grundsätzlich kann jedes Anforderungsniveau im Kooperativen Lernen realisiert werden. Dabei muss der Lehrkraft bereits zu Beginn des Unterrichts klar sein, welche kognitiven Anforderungen die SchülerInnen bewältigen sollen. Diese Anforderungen müssen in die Aufgabenstellungen einfließen.

Mit Hilfe des Dreischritts „Denken – Austauschen – Vorstellen“ können die Aufgabenstellungen von den SchülerInnen bearbeitet werden (vgl. Abb. 3). Sie bekommen zunächst eine Aufgabe auf dem Reproduktionsniveau. Das Ergebnis der Aufgabe wird in der Gruppe oder mit einem Partner verglichen und besprochen. Dem schließt sich eine Präsentation der Ergebnisse (ggf. mit kurzem Klassengespräch und Sicherung) an. Erst jetzt bearbeiten die SchülerInnen die zweite Aufgabe auf dem nächsthöheren Anforderungsniveau. Dazu wird wieder der Dreischritt durchlaufen und auch die Aufgabe im Anforderungsniveau III wird erneut im Dreischritt bewältigt. In diesem im Grunde recht einfachen, gleichwohl klar strukturierten Vorgehen nähern sich die Lernenden schrittweise dem angestrebten Anspruchsniveau. Im Unterschied zum fragend-entwickelnden Unterricht sorgt dieses Vorgehen für eine hohe mentale Aktivierung al-

ler SchülerInnen. Gleichzeitig ist das Erreichen der Lernziele nicht abhängig von der Fragetechnik des Unterrichtenden, sondern führt alle SchülerInnen dahin, selbst die Anforderungsbereiche zu durchschreiten.

### Ausgewiesene Methoden des Kooperativen Lernens

Neben der Möglichkeit, durch die Fragen in Verbindung mit einer intelligenten Dramaturgie das Niveau des Unterrichts bzw. des Denkens der SchülerInnen zu leiten, gibt es im Kooperativen Lernen einzelne Methoden, die eine gewisse Affinität zu den einzelnen Anforderungsbereichen aufweisen (vgl. Abb. 4). Durch ihren Einsatz ist das Anforderungsniveau des Unterrichts vorgezeichnet und der Unterrichtende erhält weitere Instrumente, um die Anforderungsbereiche in seinem Unterricht gezielt zu realisieren. In einer umfassenden Reihenplanung können so ganz gezielt die unterschiedlichen Anforderungsbereiche unter Berücksichtigung der kooperativen Methoden eingeplant werden.<sup>6</sup>

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass mit dem Kooperativen Lernen sehr gut und erfolgreich in allen drei Anforderungsbereichen unterrichtet werden kann. Im Gegensatz zum fragend-entwickelnden Unterricht bietet das Kooperative Lernen darüber hinaus einzelne Methoden, die eine große Nähe zu bestimmten Anforderungsniveaus aufweisen. Dadurch wird die Berücksichtigung dieser Lernniveaus besonders erleichtert. Nach unserer Auffassung muss sich jeder Unterrichtende bei seiner eigenen Unterrichtsentwicklung bewusst sein, dass es nicht darum geht, im Unterrichtsgespräch möglichst das Anforderungsniveau III zu erreichen. Vielmehr muss im Mittelpunkt das Bemühen stehen, alle SchülerInnen zur selbstständigen Bewältigung solcher Aufgaben zu führen.

### Metakognition anregen und Selbständigkeit fördern

Nach unserer Erfahrung ist es sehr wichtig, dass die SchülerInnen selbst ein Bewusstsein dieser unterschiedlichen Anforderungsbereiche haben. Denn oft geben sie auf den Ebenen II und III schnell auf, weil sie erwarten, genauso schnell zu Ergebnissen zu kommen wie auf der Ebene I.

Ihnen muss bewusst sein, dass das Denken auf den höheren Ebenen oft erst nach einigen Versuchen zu Ergebnissen kommt, mit denen man zufrieden ist. Zu der Metakognition gehört auch, dass die SchülerInnen in der Lage sind, bewusst allgemeine oder fachspezifische Strategien anzuwenden, mit denen man zum Beispiel analysiert oder urteilt. Daher sollte jede Lehrperson immer wieder den selbstregulierten Einsatz von Strategien mit den SchülerInnen einüben und reflektieren.

### Umdenken ist notwendig

Es ist ein Trugschluss zu glauben, erfolgreicher oder guter Unterricht läge nur vor, wenn in jeder Stunde alle Anforderungsbereiche durchschritten werden. Dies lässt sich nämlich vielfach nur im gelenkten Unterrichtsgespräch – mit seinen gravierenden Nachteilen – realisieren. Nach unserer Auffassung muss im Mittelpunkt vielmehr von Anfang an das Bemühen stehen, alle SchülerInnen zur selbstständigen Bewältigung solcher Aufgaben zu führen. Die schüleraktivierende Dramaturgie des Kooperativen Lernens bietet dazu einfache wie komplexe Unterrichtsstrategien.

## Der lerntheoretische Hintergrund

Das hier vorgestellte Konzept beruht im Kern auf zwei Grundannahmen:

### 1. Lernen ist die aktive mentale Durchdringung des Unterrichtsgegenstandes:

Es besteht heute Einigkeit darin, dass Unterricht nur dann erfolgreich sein kann, wenn er die SchülerInnen zu einer eigenständigen, aktiven Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen führt.<sup>7</sup> Erfolgreiches Lernen im Unterricht ermöglicht ein Wechselspiel aus Anleitung, Darbietung und Erklärung einerseits und andererseits aus Moderation von Unterrichtssituationen, in denen SchülerInnen Wissen selbstständig erarbeiten, analysieren, reflektieren und darüber kommunizieren. Der Unterricht muss daher methodisch so gestaltet sein, dass die Lernenden zur aktiven Durchdringung aufgefordert und an-

gehalten werden und dafür ausreichend Zeit und Anleitung bekommen.

In der Praxis bedeutet dies, dass Unterricht aus einem Wechsel von kurzen Phasen der Instruktion und längeren Phasen der individuellen und kooperativen Konstruktion bestehen muss. Denn die Integration des Neuen in die kognitiven Strukturen der Lernenden findet vor allem dann statt, wenn sie sich aktiv mit den Gegenständen auseinandersetzen.

### 2. Es gilt, alle SchülerInnen gleichzeitig mental zu aktivieren:

Die zweite zentrale Grundlage des Kooperativen Lernens ist die Vorstellung, dass der Unterricht methodisch so arrangiert werden muss, dass möglichst alle SchülerInnen gleichzeitig und dauerhaft in die Durchdringung des Unterrichtsgegenstandes eingebunden werden.

Um diese Forderung deutlich zu machen, blicken wir noch einmal auf herkömmlichen Unterricht, der vor allem durch Lehrervorträge oder fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräche dominiert wird.<sup>8</sup> Am Anfang eines solchen Unterrichtsgesprächs steht in der Regel eine Problem- oder Aufgabenstellung, die – gegebenenfalls mit vorheriger Einzelarbeit – von der Klasse unter Steuerung der Lehrkraft Schritt für Schritt bearbeitet wird. Dabei ist die Unterrichtsform darauf angelegt, dass die SchülerInnen einzelne Wortmeldungen beitragen, die dann vom Unterrichtenden zu einem Ganzen zusammengefügt werden. Am Ende einer solchen Stunde wird die Antwort auf die Eingangsfrage entsprechend gesichert und in der Regel notieren die SchülerInnen das Ergebnis.

Aber was passiert bei den SchülerInnen, die nicht ins Unterrichtsgespräch involviert sind? Die Struktur des Unterrichts ermöglicht es ihnen, sich zurückzuziehen

<sup>6</sup> Vgl. dazu Brüning (2010). Dort ist aufgezeigt, wie im Unterricht die praktische Umsetzung mit Hilfe der Methoden des Kooperativen Lernens gelingen kann.

<sup>7</sup> Vgl. dazu die Beiträge in Jürgens/Standop (2010). In dem Sammelband wird aus ganz unterschiedlicher Perspektive der Frage nach Merkmalen von „gutem Unterricht“ nachgegangen. Kaum ein Beitrag, der nicht auf die aktive Aneignung der Unterrichtsgegenstände durch die Lernenden verweist.

<sup>8</sup> Auch wenn gegenwärtig eine vorsichtige Weiterentwicklung des Unterrichts in den Schulen zu beobachten ist, dominieren noch immer fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräche oder Lehrervorträge in vielen Klassenzimmern (vgl. Götz 2005).

und mental passiv im Unterricht zu sitzen. Eine breite Aktivierung der Gesamtklasse ist eher die Ausnahme und methodisch auch nicht zu realisieren.

Diese Form des Unterrichts weist aber noch eine weitere Schwäche auf. Denn durch die lenkende Funktion des Unterrichts vollziehen die SchülerInnen bestenfalls die Problemlösung nach, die der Unterrichtende aufgrund der Einzelbeiträge entwickelt. Eine aktive Aneignung des gesamten Zusammenhangs kann strukturell bedingt im fragend-entwickelnden Gespräch oder auch im Lehrervortrag kaum von allen SchülerInnen geleistet werden.<sup>9</sup> Dabei wäre ganz wichtig, dass jeder Einzelne immer wieder angehalten wird, eigene Lösungen zu entwickeln und gerade beim Aufbau von prozeduralem Wissen zu versuchen, jeden Schritt selbst zu gehen. Vor diesem Hintergrund bekommen die einzelnen Phasen eines Unterrichts, der die SchülerInnen mental aktiviert, ihren Sinn.

### Das eigene Handlungs- und Professionswissen erweitern

Wer auf der Suche ist nach einem Unterricht, in dem alle SchülerInnen gleichzeitig kognitiv aktiviert werden, der findet im Konzept des schüleraktivierenden Lehrens und Kooperativen Lernens eine wissenschaftlich bewährte wie praktisch erprobte Dramaturgie von Unterricht. Wir möchten Sie ermutigen, mit der vorgestellten Unterrichtsdramaturgie zu experimentieren. Seien Sie zuversichtlich – die meisten der hier aufgeführten Phasen leiten Sie ohnehin jeden Tag vielfach an. Sie müssen mitunter lediglich ihre Abfolge verändern und ergänzen. Sicher passen Sie unsere Vorschläge den Bedingungen und Erfordernissen Ihrer Lerngruppe an. Aber verzichten Sie nicht mehr auf den Dreischritt! Achten Sie bei der Arbeit mit Schulbüchern und Unterrichtshandreichungen

immer wieder darauf, konsequent den Dreischritt zu berücksichtigen. Wenden Sie sich nach einigen Wochen auch den ausgewiesenen Methoden des Kooperativen Lernens zu. Sie werden schon bald erfahren, dass Sie das Kooperative Lernen im Unterricht spürbar entlastet und das Unterrichten in der Regel nicht nur erfolgreicher, sondern auch für SchülerInnen wie LehrerInnen entspannter wird.

### Literatur

*Baurmann, Jürgen* (2007): Kooperatives Lernen im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 205 (7/2007). S. 6–11.

*Brophy, Jere* (2010): Was wissen wir darüber, wie guter Unterricht gelingt? In: *Eikenbusch, Gerhard/Heymann, Hans Werner* (Hg.): Was wissen wir über guten Unterricht. S. 77–104.

*Brüning, Ludger* (2010): Kompetenzorientiert unterrichten durch kooperatives Lernen. In *Praxis Geographie*, H. 12/2010. S. 12–21.

*Brüning, Ludger/Saum, Tobias* (2006): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen (Bd. 1: Strategien zur Schüleraktivierung).

*dies.* (2009): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen (Bd. 2: Neue Strategien zur Schüleraktivierung, Individualisierung, Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung).

*dies.* (2008): Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Grafisches Strukturieren mit Strategien des Kooperativen Lernens.

*Brügelmann, Hans* (2005): Schule verstehen und gestalten. Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht.

*Dann, Hanns-Dietrich/Diegritz, Theodor/Rosenbusch, Heinz S.* (Hg.) (1999): Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen.

*Götz, T., Lohrmann, K., Ganser, B., Haag, L.* (2005). Einsatz von Unterrichtsmethoden – Konstanz oder Wandel? In: *Empirische Pädagogik*, H. 19(4). S. 342–360.

*Jürgens, Eiko/Standop, Jutta* (Hg.) (2010): Was ist „guter Unterricht“? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort.

*Kleist, Heinrich von* (1986): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: *Heinrich von Kleist: Sämtliche Erzählungen. Gedichte. Anekdoten. Schriften*.

*Klieme, Eckhard/Baumert, Jürgen u.a.* (2001): TIMMS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumentation.

*Mandel, Heinz* (2010): Lernumgebungen problemorientiert gestalten – Zur Entwicklung einer neuen Lernkultur. In: *Jürgens, Eiko/Standop, Jutta* (Hg.).

*Roseth, Cary J./Johnson, David W./Johnson Roger T.* (2008): Promoting Early Adolescents' Achievement and Peer Relationships: The Effects of Cooperative, Competitive and Individualistic Goal Structures. In: *Psychological Bulletin*, Vol. 134, Nr. 2. S. 223–246.

*Saldern, Matthias von* (2009): Länger gemeinsam lernen – was sonst?! In: *nds*, H. 5/2009. S. 18f.

*Traub, Silke* (2006): Gespräche führen – leicht gemacht. Gesprächserziehung in der Schule.

*Wellenreuther, Martin* (2004): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 50).

*ders* (2009). Individualisieren – aber wie? Individuelles Lernen im Spannungsfeld zwischen offenem und lehrergeleitetem Unterricht. In: *Schulverwaltung NRW*, H. 3/2009.

<sup>9</sup> Die grundsätzlichen Schwächen des unterrichtlichen Lehrgesprächs stellt *Traub* (2006: 80f.) zusammenfassend vor.



		affine Anforderungsbereiche		
		Erarbeitung und Reproduktion von Wissen	Reorganisation und Anwendung von Wissen, Analyse	Transfer von Wissen bei der Lösung neuer Problembereiche/Reflexion vor dem Hintergrund von Kriterien
typische Methoden des Kooperativen Lernens	Gruppenturnier	x		
	Gruppenrallye	x		
	Partnerpuzzle	x		
	Gruppenpuzzle	x		
	Strukturierte Kontroverse			x
	Strukturierte Debatte			x
	Kleingruppenprojekte	x	x	x
	Lerntempoduett	x	x	x
	Gruppenanalyse	x	x	x
	Concept Attainment		x	
	Concept Formation		x	
	Wechselseitiges Lesen und Zusammenfassen	x		
	Reziprokes Lesen	x		

Abb. 4: Anforderungsbereiche und affine Methoden des Kooperativen Lernens

aus: GEW NRW (Hg.), Frischer Wind in den Köpfen. (Sonderdruck) Bochum 2011.

# Unser bestes Konzept für Ihren Unterricht



## Unser Bestseller für Kooperatives Lernen

Unterrichten Sie erfolgreich und motivierend mit Kooperativem Lernen! Unser Ratgeber macht Sie mit den Kernelementen des Kooperativen Lernens vertraut und zeigt Ihnen, wie Sie die Strategien ganz einfach in Ihren Unterricht einbauen.

Eine echte Schatztruhe – anschaulich und vielfach erprobt.

**über 20.000  
verkaufte Exemplare!**

**A4-Format, 178 Seiten**

**ISBN: 978-3-87964-306-6**

**24,80 Euro**

## Noch mehr Zutaten für kooperativen Unterricht:



Ludger Brüning / Tobias Saum

### Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren

Grafisches Strukturieren  
mit Strategien des  
Kooperativen Lernens

**A4-Format, 126 Seiten**

**ISBN: 978-3-87964-308-0**

**19,80 Euro**



Ludger Brüning / Tobias Saum

### Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen

Neue Strategien zur  
Schüleraktivierung Band 2

**A4-Format, 182 Seiten**

**ISBN: 978-3-87964-312-7**

**24,80 Euro**

**NDS**  
Neue Deutsche Schule  
Verlagsgesellschaft mbH

**Bestellungen:**

Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH • Postfach 102752 • 45027 Essen  
Bestellen Sie versandkostenfrei in unserem Online-Shop: [www.nds-verlag.de](http://www.nds-verlag.de)